UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA INGLESA

HIGH SCHOOL MUSICAL 2 E O GÊNERO MUSICAL COMO RECURSO MULTIMODAL EM UMA TURMA DE INGLÊS PARA ADOLESCENTES

RUAN PABLO NASCIMENTO DE LIMA

CAMPINA GRANDE
2026

RUAN PABLO NASCIMENTO DE LIMA

HIGH SCHOOL MUSICAL 2 E O GÊNERO MUSICAL COMO RECURSO MULTIMODAL EM UMA TURMA DE INGLÊS PARA ADOLESCENTES

Monografia apresentada ao curso de Letras - Língua Inglesa, como requisito parcial à conclusão do curso de Licenciatura em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob a orientação do Prof. Dr. Matheus Lucas de Almeida.

CAMPINA GRANDE
2026

RUAN PABLO NASCIMENTO DE LIMA

HIGH SCHOOL MUSICAL 2 E O GÊNERO MUSICAL COMO RECURSO MULTIMODAL EM UMA TURMA DE INGLÊS PARA ADOLESCENTES

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito parcial para conclusão do curso, sob orientação do Prof. Dr. Matheus Lucas de Almeida.

Aprovada em 17 de junho de 2026

Banca Examinadora

gov.br Documento assinado digitalmente
MATHEUS LUCAS DE ALMEIDA
Data: 17/06/2026 17:46:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Matheus Lucas de Almeida (UAL/UFCG)

(Orientador)

gov.br Documento assinado digitalmente
MARCO ANTONIO MARGARIDO COSTA
Data: 22/06/2026 08:02:11-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa (UAL/UFCG)

(Examinador Interno)

gov.br Documento assinado digitalmente
VIVIAN MONTEIRO
Data: 25/06/2026 20:28:42-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Ma. Vivian Monteiro (UAL/UFCG)

(Examinador Interno)

CAMPINA GRANDE

2026

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Sistema de Bibliotecas - SISTEMOTECA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFCG - Biblioteca Central

L732h Lima, Ruan Pablo Nascimento de.

High School Musical 2 e o gênero musical como recurso multimodal em uma turma de inglês para adolescentes / Ruan Pablo Nascimento de Lima. – 2026.

63 f. : il. color.

Monografia (licenciatura em Letras – Língua Inglesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2026.
"Orientação: Prof. Dr. Matheus Lucas de Almeida".
Referências.

1. Ensino da Língua Inglesa. 2. Gênero Musical. 3. Multimodalidade. 4. Sequência Didática. 5. Ensino de inglês - Adolescentes. 6. Colaboração. 7. Lingüística Aplicada. I. Almeida, Matheus Lucas de. II. Título.

UFCG/BC

CDU 811.111:37.091.3(04)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA MEIRE EMANUELA DA SILVA MELO CRB-15/568

“Once a Wildcat, always a Wildcat”
(High School Musical 3, 2008)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, ao meu amado Deus, meu Salvador, meu pai, por sua infinita bondade, misericórdia e graça. Se não fosse por sua vontade, não estaria aqui nesse momento. Agradeço por cada cuidado que Ele teve comigo e por sua mão que me sustentou até o fim. Sua graça e seu amor imensurável me deram forças para continuar prosseguindo.

Hoje, entendo que através da minha fé, a minha recompensa é ELE, eu olho firmemente para o Autor, que me deu a certeza das coisas que não se veem. Meu mais sincero obrigado ao Consumador da minha Fé, a Ele a minha eterna gratidão.

Também quero agradecer à minha família: meu pai Jair, minha mãe Leninha e meus irmãos Luiz e Felipe, que me deram total suporte desde o início até chegar aqui. Vocês são meu porto seguro, o lugar em que posso me achegar e ficar confortável. Vocês cuidam tão bem de mim e me incentivam todos os dias a respirar e continuar. Eu amo vocês infinitamente.

Às minhas amigas, Clara, Luanny: vocês foram essenciais para minha vida acadêmica bem antes de entrar nela, além de serem meu porto-seguro como espaço de cuidado e amor. A nossa amizade prevalece desde muito tempo atrás e sou grato a vocês e por tudo que passamos juntos. Amo vocês e peço a Deus que continue a guiar vocês em suas vidas acadêmicas e em suas devidas profissões e vidas pessoais.

Quero agradecer a Deus por dois lugares em específico: a minha igreja IEC RENASCER e a FAD. Dois lugares que me mostraram o que é ser um homem cristão de verdade, lugares que me ensinaram e me ensinam até hoje a ter boas condutas. Esses lugares são, com certeza, meus lugares favoritos.

Um carinho especial ao meu orientador, Prof. Dr. Matheus Lucas, que aceitou o convite de me orientar e me ensinou bastante a crescer na vida acadêmica, dando-me dicas e orientações riquíssimas que levarei para a vida. Além de me ajudar emocionalmente nos perrengues da vida acadêmica. O senhor é um exemplo para mim, sou grato por sua vida e desejo felicidades, sucesso e muitas bênçãos, pois és gigante, professor.

Agradeço aos meus queridos professores: ao Prof. João Pedro, que me ensinou a gostar um pouco mais da Literatura; à Profa. Emellyne, que me incentivou a continuar sendo quem eu sou, com carisma e sempre bem interativo; ao Prof. Cleydstone, que me disse uma frase que guardo na memória *"Don't try, just speak"* enquanto eu estava dando meus primeiros passos de autoconfiança na Língua Inglesa; à Profa. Vivian, por quem sempre tenho um carinho enorme e que me ensinou a fazer uma sequência didática.

Às professoras Iá, Jéssica e ao professor Matheus, que foram de suma importância na minha

vida nas cadeiras de Inglês 1 a 5, ajudando-me a desenvolver as habilidades linguísticas. À Profa. Neide, que com seu carisma e firmeza me ensinou que não existe palavra estressada, mas sim *word stress*. À Profa. Jéssica, que me ensinou a planejar de forma adequada, e ao Prof. Marco Antônio, que me ensina até hoje nas aulas de Estágio e no Pibid que a vivência escolar é, de fato, um marco excelente na vida acadêmica.

À Profa. Sinara, que me ensinou que a Linguística Aplicada é um dos campos incríveis que oferecem ferramentas e recursos cruciais em sala de aula. Ao Prof. Celso, que me ensinou que a *perejivanie* é uma vivência que nos mostra como processamos o que acontece ao nosso redor, em suas maravilhosas aulas sobre Interação. À Profa. Clara, que chegou no momento oportuno para dar suporte nas disciplinas de Literatura e que, apesar de eu não ter mais muito apreço ao ramo literário, me fez gostar de *V for Vendetta*. E, Profa. Clara, deu certo, os alunos gostaram das aulas com HSM. Por fim, ao Prof. Suênio, que desde a coordenação veio me ajudando a crescer na carreira acadêmica, além de traçar junto comigo os objetivos desta pesquisa em nossas aulas de Metodologia.

Agradeço aos meus colegas que desde o início estiveram comigo nessa jornada. Começo por Joana e Lívia, que foram meu sustento em meio a crises acadêmicas e estão comigo até hoje dividindo uma parte deste percurso da vida. Obrigado por todos os excelentes trabalhos, sendo em duplas e trios, fazer cada um deles foi marcante. Vocês estarão sempre em meu coração, meninas. Que Deus abençoe a vida de vocês, guiando e instruindo onde quer que andem. Amo vocês duas.

Allan, agradeço a você por todo esse período de perrengue que passamos juntos e você estava lá passando por tudo isso comigo. Obrigado por todo apoio, força e dicas que você me deu. Nicolle, obrigado por desde o início estar ciente do meu gosto musical e me apoiar sempre. Aos dois, nesta etapa final dividimos o momento mais marcante das nossas vidas, com o mesmo orientador e comentários diversos sobre nossas pesquisas, sempre com o coração na mão. Sucesso para vocês.

Agradeço a Cecília, Clara, Matheus, Eduardo, Adriel, Viggo, Deyvid e Arthur. Vocês foram importantes para mim na minha carreira acadêmica, até quando aguentaram minhas apresentações em todas as disciplinas sobre *High School Musical* diversas vezes. Desejo sucesso em suas carreiras e sei que serão ótimos professores, tradutores e escritores.

Por fim, com o coração grato, apresento a vocês os resultados da minha pesquisa. Vocês fizeram parte da minha história. Até mais!

RESUMO

Neste trabalho, investigo como o gênero musical, representado pela obra cinematográfica *High School Musical 2*, pode contribuir para o fomento da colaboração entre os alunos e o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de língua inglesa abordando as 4 habilidades linguísticas (produção e compreensão oral e escrita), por meio da aplicação de uma sequência didática. A pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada e utiliza a metodologia da pesquisa-ação (Burns, 2015; Conserva, 2021; Thiollent, 2011). A intervenção foi realizada em uma instituição social na cidade de Queimadas-PB, com uma turma de dez adolescentes entre 12 e 15 anos em situação de vulnerabilidade social, onde atuo como voluntário. A sequência didática foi estruturada em quatro encontros, teve como tema central a colaboração e integrou as quatro habilidades linguísticas a partir de cenas e músicas do filme. Os dados foram gerados por meio dos meus diários reflexivos e de um questionário misto respondido pelos alunos ao final da intervenção. A fundamentação teórica ancora-se, principalmente, em Bakhtin (1997), Price, Jewitt e Brown (2013), Grupo Nova Londres (1996/2021), Dolz e Schneuwly (2004) e Beineke (2015), entre outros. Os resultados mostram que o uso do gênero musical cinematográfico promoveu engajamento e motivação, especialmente nas atividades de compreensão e produção oral, favorecidas pelo caráter multimodal e performático do filme. As atividades de compreensão e produção escrita, embora tenham apresentado desafios, foram essenciais para a sistematização do vocabulário e a produção do roteiro final. A análise dos questionários revelou que a maioria dos alunos avaliou a experiência positivamente, destacando as músicas e a encenação como os aspectos mais apreciados e manifestando o desejo de participar de atividades semelhantes no futuro. Com isso, concluo que o gênero musical cinematográfico, quando explorado por meio de uma sequência didática flexível e reflexiva, pode ser uma ferramenta pedagógica poderosa para o ensino de inglês para adolescentes, integrando o desenvolvimento linguístico e a formação cidadã.

Palavras-chave: Gênero musical; Multimodalidade; Sequência didática; Ensino de inglês; Adolescentes; Colaboração.

ABSTRACT

In this study, I investigate how the musical genre, represented by the film High School Musical 2, can contribute to fostering collaboration among students and the development of English language teaching and learning, addressing the four linguistic skills (oral and written production and comprehension), through the application of a didactic sequence. The research falls within the field of Applied Linguistics and uses the action-research methodology (Burns, 2015; Conserva, 2021; Thiollent, 2011). The intervention was carried out in a social institution in the city of Queimadas-PB, with a class of ten adolescents between 12 and 15 years old in a situation of social vulnerability, where I work as a volunteer. The didactic sequence was structured in four meetings, had collaboration as its central theme, and integrated the four linguistic skills using scenes and songs from the film. The data were generated through my reflective diaries and a mixed questionnaire answered by the students at the end of the intervention. The theoretical framework is primarily based on Bakhtin (1997), Price, Jewitt, and Brown (2013), the New London Group (1996/2021), Dolz and Schneuwly (2004), and Beineke (2015), among others. The results show that the use of the film musical genre promoted engagement and motivation, especially in oral comprehension and production activities, favored by the multimodal and performative nature of the film. While the written comprehension and production activities presented challenges, they were essential for vocabulary systematization and the production of the final script. Analysis of the questionnaires revealed that most students evaluated the experience positively, highlighting the music and staging as the most appreciated aspects and expressing a desire to participate in similar activities in the future. Therefore, I conclude that the film music genre, when explored through a flexible and reflective teaching sequence, can be a powerful pedagogical tool for teaching English to teenagers, integrating linguistic development and civic education.

Keywords: Musical genre; Multimodality; Didactic sequence; English teaching; Adolescents; Collaboration.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....11
2. O GÊNERO MUSICAL COMO FERRAMENTA DE ENSINO.....15
2.1. MATERIAIS AUTÊNTICOS, MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO MIDIÁTICO... 15
2.2. O GÊNERO MUSICAL E SUAS POTENCIALIDADES DIDÁTICAS.....17
2.3. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ORGANIZADORA DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....20
3. METODOLOGIA.....24
3.1. ABORDAGEM DE PESQUISA: A PESQUISA-AÇÃO.....24
3.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES.....26
3.3. PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....27
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....29
4.1. APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....29
4.2. DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS.....36
4.3. A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A EXPERIÊNCIA.....39
5. CONCLUSÃO.....48
REFERÊNCIAS..... 50
APÊNDICES.....54
APÊNDICE A: SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMPLETA.....54
APÊNDICE B: INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....64

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, o uso de mídias na educação precisa ser considerado, pois crianças, adolescentes e jovens as utilizam continuamente ao longo de seus dias. Conforme destacam Bévort e Belloni (2009, p. 1084), as tecnologias digitais da informação e comunicação (TIDIC) "já estão presentes na vida de todas as crianças e adolescentes e funcionam – de modo desigual, real ou virtual – como agências de socialização, concorrendo com a escola e a família". Enquanto muitas escolas optam por materiais didáticos padronizados, que nem sempre dialogam com o repertório dos alunos, as mídias oferecem narrativas autênticas, linguagens multimodais e maior proximidade ao universo e à realidade dos jovens e adolescentes.

Com isso, pensando no ensino de inglês para adolescentes no contexto brasileiro, percebe-se um campo aberto para inovações pedagógicas, especialmente quando elementos da cultura midiática são incorporados ao ensino. Trazer elementos que fazem parte da cultura dos alunos, como séries, músicas e filmes, pode tornar a aprendizagem mais significativa, fazendo com que essas mídias se tornem objetos de estudo e reflexão, reconhecendo seu papel de socialização e seu potencial para engajar os estudantes nas suas práticas linguísticas.

É nesse contexto que os gêneros cinematográficos multimodais surgem como ferramentas educacionais capazes de integrar as habilidades linguísticas a conteúdos significativos e socialmente relevantes. Por sua própria natureza, esses gêneros articulam diferentes modos de significação como a imagem, o som, o gesto e a palavra, aproximando-se das práticas de consumo cultural dos adolescentes e oferecendo à escola ou instituição a oportunidade de trabalhar a língua inglesa de forma contextualizada, crítica e criativa.

Levando isso em consideração, esta pesquisa foi desenvolvida em uma turma de adolescentes, com idade entre 12 e 15 anos, de um curso de inglês em uma instituição social da cidade de Queimadas, Paraíba, que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, local onde eu atuo como voluntário há quase sete anos.

Parte-se da compreensão de que, considerando a adolescência contemporânea, o uso de formas midiáticas está sendo trabalhado recorrentemente, trazendo motivação e engajamento durante as aulas. Dessa forma, essa pesquisa buscou utilizar recursos midiáticos para desenvolver a aprendizagem em língua inglesa.

O uso da língua inglesa torna-se cada vez mais presente na atualidade e o seu ensino requer o desenvolvimento de pedagogias que tratem do engajamento e da motivação do aluno, assim como do equilíbrio entre as habilidades de produção oral, compreensão oral, escrita e leitura. A esse respeito, materiais autênticos e multimodais têm se mostrado uma alternativa eficaz, uma vez que proporcionam experiências comunicativas mais próximas às situações reais de uso da língua.

Richards (2001) aponta que os materiais autênticos são mais preferíveis diante dos materiais criados (como os livros didáticos), pois permitem a utilização da língua em contextos reais do dia a dia, ao contrário dos materiais artificiais. O autor também expõe que esses materiais são capazes de promover maior engajamento, pois "eles têm um efeito positivo na motivação do aluno porque são intrinsecamente mais interessantes e motivadores do que os materiais criados" (Richards, 2001, p. 252, tradução minha). [1]

Esta pesquisa, portanto, buscou responder ao seguinte questionamento: como o gênero musical, representado pela obra cinematográfica *High School Musical 2*, pode contribuir para o fomento da colaboração entre os alunos e o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de língua inglesa abordando as 4 habilidades linguísticas (produção e compreensão oral e escrita), por meio da aplicação de uma sequência didática?

Para tal, a pesquisa tem como objetivo geral investigar como o gênero musical, representado pela obra cinematográfica *High School Musical 2*, pode contribuir para o fomento da colaboração entre os alunos e o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de língua inglesa abordando as 4 habilidades linguísticas (produção e compreensão oral e escrita), por meio da aplicação de uma sequência didática. São traçados como objetivos específicos:

1) Analisar o potencial de uma Sequência Didática (SD) elaborada com trechos de cenas do filme *High School Musical 2* para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral e escrita em inglês;
2) Compreender como ocorrem os processos de colaboração, engajamento e participação dos alunos durante a aplicação das atividades da referida SD em uma turma de inglês com adolescentes entre 12 e 15 anos;
3) Avaliar os impactos do uso do gênero musical, por meio da SD, no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

[1] Texto fonte: "They have a positive effect on learner motivation because they are intrinsically more interesting and motivating than created materials."

A escolha do filme High School Musical 2 como objeto desta pesquisa teve origem, de fato, por uma preferência pessoal minha. Trata-se de um filme que eu acompanho desde a infância e que sempre aprecio as músicas, coreografias e as emoções que suscita. Cantar as canções deste filme em inglês representa, para mim, uma forma lúdica e significativa de aprender a língua inglesa. Essa vivência pessoal me levou a refletir: se o material foi tão eficaz em meu próprio processo de aprendizado, ele poderia funcionar também com outros adolescentes? Foi partindo dessa reflexão que decidi investigar o uso desse recurso na sala de aula.

Ademais, a pesquisa se justifica pelo contexto específico em que foi realizada. Há sete anos atuo como professor voluntário em uma instituição social que atende adolescentes em situação de vulnerabilidade. Essa vivência me mostrou que esses jovens têm pouco contato com materiais autênticos e as experiências de aprendizagem que dialoguem com seus interesses e seu universo cultural. Assim, investigar como um gênero musical cinematográfico pode ser utilizado nesse contexto buscando engajar esses alunos e desenvolver suas habilidades linguísticas não é apenas uma questão acadêmica, mas também uma forma de contribuir diretamente para a realidade desses adolescentes.

Além disso, a escolha do filme se justifica pelo seu caráter multimodal, tendo em vista que ele integra linguagem verbal, elementos visuais, música, performances e gestos que podem enriquecer o ensino (Price; Jewitt; Brown, 2013). A narrativa do filme explora temas como amizade, identidade, colaboração e a superação de desafios, que se relacionam com a vida do adolescente, permitindo a elaboração de atividades que respondam aos interesses e à cultura dos alunos.

Com isso, para o desenvolvimento desta pesquisa, escolhi como tema para a sequência didática a colaboração, pois foi algo que eu não notava anteriormente entre os alunos. Com isso, trabalhar a colaboração foi de suma importância para que os alunos pudessem valorizar os amigos e o suporte que receberam durante esse processo de aprendizagem da língua inglesa. As contribuições de Rivers (1996) sobre a interação articulam-se bastante com o tema da colaboração, tendo em vista que levam os alunos a interagirem entre si e que, significativamente, podem contribuir para o aprendizado coletivo e colaborativo.

A pesquisa se insere no campo da linguística aplicada no ensino de línguas (Lightbown; Spada, 1993; Rivers, 1996; Syakur, 2021), valorizando metodologias que favoreçam a interação e o uso significativo da língua-alvo. Nesse sentido, o gênero musical,

por sua dimensão artística e cultural, oferece condições para a aplicação de estratégias metodológicas inovadoras que estimulem a participação ativa dos estudantes em sala de aula.

Syakur (2021) destaca que a linguística aplicada tem um papel importante e oferece ferramentas que ajudam o professor a descrever e analisar a língua com mais precisão, apoiando a definição dos objetivos de aprendizagem. O autor também pontua que,

> o método de ensino do material de língua inglesa não é apenas o sistema de aprendizado que desempenha um papel importante, mas, mais do que isso, é um meio de comunicação que pode compreender os princípios básicos do ensino de inglês (Syakur, 2021, p. 667, tradução minha).[2]

Isso reforça a escolha deste trabalho pelo uso de um material autêntico e multimodal (o gênero musical), que funciona precisamente como meio de comunicação e proporciona um contexto significativo para o ensino das habilidades linguísticas.

Nessa perspectiva, a língua é aprendida de forma integrada e situada: a escuta é praticada por meio dos diálogos e canções que avançam a narrativa; a leitura é estimulada na interpretação de letras e legendas; a fala é estimulada na encenação e discussão das cenas; e a escrita é desenvolvida na criação de frases utilizando construções linguísticas encontradas nos roteiros.

Dessa forma, as habilidades são tratadas como ferramentas necessárias para interagir e compreender plenamente o gênero em questão. A proposta da sequência didática, baseada na análise do gênero, segue essa perspectiva, alinhando-se à linguística aplicada como prática pedagógica voltada à solução de problemas reais de aprendizagem.

Para fundamentar essa proposta, o capítulo seguinte se dedicará à discussão teórica sobre o gênero musical como ferramenta de ensino, abordando os conceitos de materiais autênticos, multimodalidade, letramento midiático e sequência didática que alicerçam esta investigação.

[2] Texto fonte: “the teaching method of English language material is not only learning system that plays major role, but more than that it is communication medium that can understand the basic principles of English teaching.”

2. O GÊNERO MUSICAL COMO FERRAMENTA DE ENSINO

Neste capítulo, as discussões buscam estabelecer a fundamentação teórica que sustenta a utilização do gênero musical cinematográfico, em particular o filme *High School Musical 2*, como um recurso pedagógico estratégico para o ensino de inglês para adolescentes. Para tanto, serão articulados três eixos principais: 1) examinar os conceitos de materiais autênticos, multimodalidade e letramento midiático que justificam a seleção de um recurso multimodal como objeto de estudo; 2) analisar as potencialidades didáticas específicas do filme musical, destacando como sua estrutura integrada de narrativa, música e performance favorecem o desenvolvimento das habilidades linguísticas; 3) apresentar a sequência didática como organizadora do trabalho pedagógico, delineando a metodologia que viabiliza a transposição didática do filme para a sala de aula de forma sistemática e reflexiva.

2.1. MATERIAIS AUTÊNTICOS, MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO MIDIÁTICO

Richards (2001) discute como o uso de materiais autênticos tem efeito positivo na motivação dos alunos. Além da discussão sobre materiais autênticos, o autor argumenta que o ensino de línguas deve ser planejado a partir de abordagens que integrem objetivos, conteúdos e práticas metodológicas. Essa visão dá suporte direto à escolha metodológica deste trabalho: a utilização de uma sequência didática. Esse instrumento organiza de forma integrada o gênero musical (conteúdo) com as atividades práticas (metodologia) para atingir o objetivo de desenvolver as habilidades linguísticas, sempre considerando o contexto e as necessidades do público adolescente.

Uma contribuição relevante é a do Grupo Nova Londres (1996) que deu início às discussões sobre Multiletramentos investigando dois aspectos importantes que são a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia e a crescente diversidade cultural e linguística. Ao pensar anteriormente, eles abordam a perspectiva do “mero letramento”, isto é, quando o objetivo está apenas na língua, baseado em um sistema de regras que será sempre possível discernir e descrever o uso correto do sistema. Na perspectiva dos Multiletramentos, o objetivo vai muito mais além da língua, fazendo com que a pedagogia

leve em consideração a cultura e o contexto dos indivíduos, tornando o aprendizado mais dinâmico e com diferentes modos de significação.

Nessa mesma perspectiva, o Grupo Nova Londres (1996) introduz o conceito de design como núcleo de uma pedagogia transformadora. Eles argumentam que o processo de construção de significado não é mera reprodução, mas um ato de *"designing"*, no qual o aprendiz, como designer de significados, "se apropria dos designs disponíveis e recria por meio do designing, produzindo, assim, um novo significado, o redesigned" (New London Group, 1996, p. 73; Grupo Nova Londres, 2021, p. 141).

Esse conceito é crucial para esta pesquisa, pois posiciona os alunos não como receptores passivos do filme, mas como agentes que podem ressignificar seus elementos multimodais (músicas, gestos, narrativas) em novas produções criativas na língua-alvo, o que é exatamente proposto pela produção final de uma sequência didática (Dolz; Schneuwly, 2004). No entanto, tomamos como alerta a reflexão de Pinheiro (2016) sobre o risco de uma visão excessivamente escolarizada e controlada do *design*, que pode desconsiderar a imprevisibilidade e a criatividade emergente das práticas dos alunos. Assim, a busca é por incentivar não apenas *designs* planejados, mas também *designs* abertos a rearranjos contingenciais, nos quais os alunos possam mobilizar recursos de modo intuitivo e contextualizado.

Price, Jewitt e Brown (2013) enfatizam que a multimodalidade é uma estratégia interdisciplinar desenvolvida pela construção de significados e como isso é interpretado socialmente, tendo a comunicação e a representação como algo para além da linguagem verbal.

Para Price, Jewitt e Brown (2013), a multimodalidade é uma abordagem que entende a comunicação como um processo social realizado por meio de múltiplos recursos semióticos (ou modos) como linguagem, som, imagem, gesto e movimento combinados em "conjuntos multimodais" (*multimodal ensembles*). O foco não está na língua isolada, mas na combinação entre esses modos e em como eles são adaptados para construir significado de forma mais completa e complexa do que qualquer modo poderia fazer sozinho. A multimodalidade, portanto, oferece as ferramentas para analisar exatamente como cada modo contribui com uma parte do significado e como a interação entre eles produz sentidos específicos.

Essa lente teórica é fundamental para esta pesquisa, pois nos permite analisar o filme *High School Musical 2* em seus componentes multimodais. Para isso, seguirei duas etapas:

1) identificação dos diferentes modos em uma cena específica; 2) a análise de como esses modos combinados irão contribuir para a construção de significado.

Com isso, a multimodalidade nos permite ir além da tradução ou compreensão de diálogos, possibilitando-nos investigar como as quatro habilidades linguísticas (produção oral, compreensão oral, escrita e leitura) podem ser desenvolvidas de forma integrada e contextualizada com base na interação entre os modos do filme. Em outras palavras, a multimodalidade é o que possibilita transformar o filme de um simples recurso de entretenimento em um objeto de estudo rico e multifacetado para o ensino de inglês. Esse movimento permite a criação de atividades nas quais os alunos aprendem o idioma analisando, por exemplo, como uma emoção é expressa simultaneamente por uma palavra, um gesto, uma expressão facial e uma trilha sonora.

Para além da discussão sobre multimodalidade e materiais autênticos, é fundamental o uso de produtos midiáticos, como filmes no âmbito mais amplo da mídia-educação. Conforme Bévort e Belloni (2009), a mídia-educação configura-se como um campo essencial para a socialização das novas gerações na sociedade contemporânea, na qual as mídias atuam como poderosas agências de socialização, uma verdadeira "escola paralela".

Nessa perspectiva, a integração de produtos como *High School Musical 2* à prática pedagógica não deve ser meramente instrumental, voltada apenas à aquisição de habilidades linguísticas. Deve assumir sua dupla dimensão: 1) utilizar o filme como ferramenta pedagógica para a expressão e criação; 2) tomá-lo como objeto de estudo, fomentando uma leitura crítica de suas mensagens, contextos de produção e representações.

Assim, este trabalho alinha-se à visão da mídia-educação como componente indispensável da formação para a cidadania ativa, utilizando o gênero musical cinematográfico como produto tanto para o desenvolvimento de competências comunicativas em língua inglesa quanto para o exercício de uma apropriação crítica e criativa da mídia.

2.2. O GÊNERO MUSICAL E SUAS POTENCIALIDADES DIDÁTICAS

O gênero musical como objeto de ensino é apoiado nas contribuições de Janotti Jr. (2006, p. 39) que diz que "o gênero musical é definido, assim, por elementos textuais, sociológicos e ideológicos; é uma espiral que vai dos aspectos ligados ao campo da produção às estratégias de leitura inscritas nos produtos midiáticos". Entendendo esta visão, percebe-se que trabalhar com o gênero musical em sala de aula não se restringe à análise da

letra ou da melodia, mas envolve também a compreensão de como esses elementos se articulam com o contexto sociocultural no qual a canção foi produzida e com as formas como os ouvintes a interpretam e se apropriam dela.

Ademais, Janotti Jr. (2006) fala sobre a ideia de performance como um ato de comunicação que relaciona o intérprete (personagens) com o ouvinte (visualizador). Ele aponta que as performances são fundamentais para a compreensão do que está sendo ouvido. No caso do filme musical *High School Musical 2*, essa relação se torna ainda mais evidente, uma vez que os alunos não apenas escutam as canções, mas também visualizam as expressões faciais, os gestos, as coreografias e a encenação dos personagens. Portanto, a performance é uma parte integrante do significado da canção, contribuindo para a construção das emoções, da narrativa e da identificação do público com a obra.

Já Seeger (1977) e Constantino (2012) *apud* Oliveira e Silva (2018, p. 4) destacam que "a música compreende uma relação de interação social que transcende questões de preferências individuais de estilo, timbres ou sonoridades harmoniosas". Os autores defendem que, ao se considerar a melodia, a letra e o contexto histórico-social de produção, abre-se espaço para um universo de interpretações interligadas a questionamentos filosóficos e sociológicos. Assim, trabalhar com o gênero musical em sala de aula implica não apenas explorar aspectos linguísticos, mas também promover uma escuta atenta e crítica, que considere a música como texto multimodal e discursivo.

Vicentini e Basso (2014) também enfatizam a relevância da utilização de músicas no ensino do inglês para explorar as habilidades linguísticas, principalmente a compreensão e produção oral. As autoras também apontam a validade da aplicação de músicas no ensino de inglês por meio de uma sequência didática que se deu de maneira efetiva e proporcionou aprendizagem de vocabulário, mais interação e motivação por parte dos alunos e do corpo docente.

Diante disso, observa-se que a música se torna um recurso abrangente para o ensino de línguas, pois engloba diversas questões em um único elemento, incluindo o lúdico, a representação histórica e cultural, ritmo e forma textual, que podem ser explorados por meio de diversas abordagens.

O gênero musical, especialmente como ferramenta didática, alinha-se diretamente com o conceito de ensino criativo proposto por Beineke (2015). A autora define essa abordagem como o uso de estratégias imaginativas por parte do professor para tornar a aprendizagem mais "interessante e efetiva" (Beineke, 2015, p. 43). Ao utilizar a música, o professor engaja os alunos em uma prática que vai além da sala de aula, conectando o

aprendizado a experiências e conhecimentos que eles já possuem sobre o "universo musical que vivenciam fora da escola" (Beineke, 2015, p. 51). A autenticidade da música permite que os alunos vejam a relevância do conteúdo e se sintam motivados pelos desafios que ele apresenta.

Essa prática, por sua vez, sustenta a aprendizagem criativa, pois valoriza a participação ativa e as contribuições dos alunos. A pesquisa de Beineke (2015) mostra que, ao trabalhar com a música, os estudantes têm a oportunidade de expressar suas ideias e pensamentos, participando de forma colaborativa e negociando soluções. A utilização do gênero musical, portanto, não é apenas uma atividade isolada, mas um meio de promover um ambiente de confiança e respeito mútuo, onde os alunos se sentem seguros para se arriscar, experimentar e ter suas produções valorizadas.

Para compreender o filme musical como gênero, recorre-se a Bakhtin (1997), para quem a linguagem sempre aparece em formas concretas e específicas, criadas nas diversas atividades humanas. Não utilizamos a língua de maneira abstrata, mas sempre através de enunciados orais e escritos produzidos em contextos específicos que refletem as particularidades de cada campo de comunicação. Essas formas, ou gêneros, são ricas e variadas e refletem como nos comunicamos na vida real, tornando o uso da língua-algo sempre ligado ao seu contexto.

Bakhtin (1997, p. 12) afirma que "cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso". Bakhtin (1997) também destaca que os gêneros do discurso moldam como a linguagem é organizada e utilizada socialmente. Levando isso em consideração, acreditamos que o trabalho com o gênero musical permite criar ambientes nos quais os alunos possam explorar aspectos linguísticos e culturais.

Nessa perspectiva, o musical cinematográfico escolhido caracteriza-se como um gênero que engloba narrativa e música, favorecendo práticas de leitura através das cenas de diálogo, roteiros, leitura de legendas e sinopse. Já na compreensão oral, podem ser utilizadas as músicas e as falas dos personagens. A produção oral pode ser estimulada pelas encenações dos diálogos, produção de novos diálogos utilizando o vocabulário aprendido, interpretações e repetição de vocabulário. Por fim, a construção de frases e reescrita de diálogos podem contribuir para a escrita em língua inglesa no contexto de sala de aula.

Para Bakhtin (1997, p. 17), "todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso". Isso significa que não escolhemos palavras e estruturas linguísticas apenas com base no que queremos dizer, mas

também em função do gênero que estamos enunciando. Cada gênero possui suas próprias formas típicas de composição, seu estilo e seu conteúdo temático. No caso do filme musical, seu estilo é marcado pela alternância entre cenas dialogadas e números musicais, pela presença de coreografias e pela entonação própria das canções. Compreender essa relação entre estilo e gênero é fundamental para a pesquisa, pois, ao propor que os alunos criem sua própria cena colaborativa, estarão não apenas usando a língua inglesa, mas também se apropriando de um estilo de gênero, o musical, para expressar suas ideias de forma criativa e situada.

Ademais, Bakhtin (1997, p. 15) chama atenção para a "extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso" e distingue os gêneros primários (simples), que surgem na comunicação cotidiana imediata (diálogos, cartas), dos gêneros secundários (complexos), que emergem em contextos culturais mais elaborados, como o romance, o drama e, neste caso, o musical cinematográfico. Os gêneros secundários incorporam e reelaboram os primários, transformando-os em uma nova totalidade de sentido (Bakhtin, 1997). É o que ocorre em *High School Musical 2*, pois as canções e os diálogos cotidianos, gêneros primários, são absorvidos pela narrativa do filme e passam a funcionar de forma integrada ao seu conjunto.

Para esta pesquisa, tais contribuições são fundamentais, pois *High School Musical 2* não é apenas um recurso para praticar inglês, mas um elemento cultural que, ao ser explorado em uma sequência didática, pode permitir aos alunos mobilizar as quatro habilidades linguísticas de forma integrada, ao mesmo tempo em que se engajam com questões de performance, narrativa e expressão criativa.

2.3. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ORGANIZADORA DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Existem várias formas para se ensinar uma língua adicional[3], mas para o presente trabalho utiliza-se a proposta de sequência didática (Dolz; Schneuwly, 2004; Barros; Rios, 2014), que prevê uma progressão de atividades estruturadas com foco no desenvolvimento das competências comunicativas.

[3] Optei por utilizar o termo "língua adicional" ao longo deste trabalho em vez de "língua estrangeira" ou "segunda língua". Entendo que essa escolha é mais adequada ao contexto brasileiro, pois, como argumentam Leffa e Irala (2014), o termo "língua estrangeira" está muito atrelado a uma questão geográfica, se a língua é ou não falada na comunidade do aluno, enquanto "segunda língua" pode não fazer sentido para alunos que já falam mais de um idioma. Já o conceito de "língua adicional" reconhece que a nova língua é acrescentada ao repertório do aluno e que sua aprendizagem se dá a partir das línguas que ele já conhece, sem precisar classificá-la por critérios geográficos ou numerológicos.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 82) definem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Cabe aqui uma breve distinção terminológica. Embora Dolz e Schneuwly (2004) utilizem o termo gênero textual em sua definição, esta pesquisa filia-se à concepção de gêneros do discurso proposta por Bakhtin (1997). Enquanto a noção de gênero textual tende a enfatizar as regularidades formais e composicionais dos textos em situações comunicativas, a perspectiva discursiva destaca o caráter sócio-histórico, dialógico e ideológico dos enunciados. No entanto, as duas abordagens não são excludentes: ao optar por uma sequência didática, este trabalho dialoga com a tradição de Dolz e Schneuwly (2004) no que diz respeito à organização sistemática do ensino, mas mantém o compromisso com a visão bakhtiniana de que o gênero é, antes de tudo, uma prática social de linguagem.

Feita essa distinção, retomamos a proposta dos autores que discutem que a finalidade deste recurso é uma sistematização do uso do gênero para guiar o aluno em um processo de apropriação das capacidades de linguagem necessárias para dominar o gênero escolhido, sabendo tanto interpretar quanto produzir textos que dele fazem uso, mobilizando para isso as habilidades linguísticas integradamente.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 83) também apontam que as sequências didáticas favorecem “práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” e que, pensando no contexto de ensino de inglês, essa ideia pode proporcionar experiências e internalização de estruturas linguísticas, vocabulário, etc. Além disso, essa sistematização auxilia no processo passo a passo das atividades. Dolz e Schneuwly (2004) propõem que a sequência didática seja organizada em etapas específicas que garantam uma progressão no aprendizado. A primeira etapa é a apresentação da situação, na qual se contextualiza o gênero e se propõe uma tarefa final comunicativa aos alunos. Em seguida, a produção inicial serve como um diagnóstico para verificar os conhecimentos prévios e as dificuldades da turma.

Com base nisso, logo após essas etapas, são desenvolvidos os módulos, os quais são blocos de atividades destinados a ensinar aspectos específicos do gênero (como vocabulário, estruturas linguísticas, elementos multimodais e aspectos culturais), sempre integrando as habilidades linguísticas. Por fim, na produção final, os alunos retomam seus conhecimentos aprimorados na mesma tarefa proposta inicialmente, permitindo conferir a evolução e a consolidação da aprendizagem. Essa estrutura é que favorece de fato o aprendizado integrado das quatro habilidades linguísticas e o domínio do gênero em estudo.

Essa estrutura modular da sequência didática dialoga com a noção de Design do Grupo Nova Londres (1996/2021), na medida em que ambas envolvem a transformação de

recursos disponíveis em novos produtos de sentido. Contudo, é na contribuição de Araújo (2013) que encontro um aprofundamento mais produtivo para o ensino de línguas no contexto brasileiro. A autora destaca que a SD exige do professor um processo de modelização didática (Araújo, 2013), ou seja, o conhecimento profundo do gênero e a consciência de que, ao ser escolarizado, ele perde algumas de suas características originais.

Além disso, Araújo (2013) propõe a ampliação do modelo de Genebra com a inclusão de módulos dedicados à análise linguística, articulando leitura, reflexão sobre a língua e produção textual. Essa integração, a meu ver, permite que os alunos não apenas reproduzam, mas transformem criativamente os gêneros estudados, movimento que, em termos de Design, corresponde ao *redesigned*, o novo significado produzido a partir da aprendizagem.

Barros e Rios (2014, p. 33) contribuem significativamente a respeito do ensino através das sequências didáticas, apesar do contexto do texto das autoras ser no ensino de língua portuguesa, suas atribuições podem ser usadas no contexto de ensino de língua inglesa. De acordo com as autoras,

> [...] o que se pretende é desenvolver atividades de uso real da língua, propiciando ao aluno uma reflexão sobre o efeito de sentido que cada escolha lexical ocasiona, além de compreender que os enunciados são marcados pelo estilo de seu(s) produtor(es) em função do(s) interlocutor(es).

Com isso, elas apontam que o estudo do gênero com o suporte de uma sequência didática não é somente ensinar gramática, mas também melhorar as capacidades linguísticas do indivíduo e aprofundar seu caráter reflexivo em relação a como o indivíduo organiza o texto (sua produção), seja ela oral ou escrita.

Segundo Vicentini e Basso (2014), o gênero musical é uma ferramenta importante para o ensino de inglês, pois, por meio de sequências didáticas, pode-se desenvolver as habilidades orais, ampliar o vocabulário e aumentar a motivação e a interação em sala de aula.

Lightbrown e Spada (1993) e Rivers (1996) defendem que a instrução mais eficaz é aquela que unifica a forma linguística com atividades de uso real da língua, promovendo interação significativa entre os aprendizes. Por isso, a escolha por uma sequência didática com o gênero musical, que integra as quatro habilidades, se conecta à proposta *"Get it right in the end"* dos autores Lightbrown e Spada (1993) que enxergam que o aluno deve se comunicar e depois o professor o ajuda a "acertar". Essa visão reforça que os aprendizes

aprendem melhor quando os aspectos gramaticais aparecem de forma contextualizada e sistematizada, sem perder o foco na comunicação autêntica e na fluência.

De acordo com Rivers (1996), a interação é um caminho para uma aprendizagem comunicativa, porque os alunos podem usar seus recursos linguísticos em trocas reais e significativas no contexto de sala de aula. A autora expõe que a interação envolve não apenas a expressão das próprias ideias dos alunos, mas a compreensão das ideias dos outros alunos também. Com isso, a interação pode ser um processo eficaz no aprendizado de inglês, criando um ambiente favorável e motivador, onde os alunos podem compartilhar conhecimentos através do uso da língua.

Portanto, a sequência didática caracteriza-se como o instrumento pedagógico escolhido para aplicar, em sala de aula, os princípios teóricos discutidos como o uso de materiais autênticos e multimodais, promovendo uma aprendizagem interativa e significativa. Ela fornece a estrutura para que o filme High School Musical 2, até então discutido no plano teórico, se torne uma experiência viva e significativa na sala de aula.

Para investigar os efeitos dessa intervenção e responder ao problema de pesquisa, faz-se necessária uma abordagem metodológica que não apenas descreva os procedimentos, mas que também envolva o pesquisador em um ciclo de planejamento, ação, observação e reflexão sobre a própria prática. É o que se apresenta no capítulo seguinte, dedicado à metodologia da pesquisa.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevo os caminhos metodológicos que adotei para desenvolver esta pesquisa, desde a escolha da abordagem e da tipologia investigativa até a caracterização do contexto e dos participantes, além dos procedimentos que utilizei para gerar e analisar os dados. A intenção é mostrar de forma clara como a pesquisa foi planejada e executada, para que o leitor possa compreender as decisões que tomei ao longo do processo e como elas se articulam com os objetivos propostos.

3.1. ABORDAGEM DE PESQUISA: A PESQUISA-AÇÃO

Para minha abordagem, decidi fazer uso da pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (2011, p. 20), pesquisa-ação é

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O que essa definição traz de central para esta pesquisa é a ideia de que a investigação não se limita à observação distanciada, mas está diretamente atrelada a uma ação concreta, no meu caso, a aplicação da sequência didática (Apêndice A) baseada em *High School Musical 2*. O "problema coletivo" a que Thiollent (2011) se refere é o desafio de engajar adolescentes no aprendizado de inglês por meio de materiais autênticos e multimodais. Além disso, o "envolvimento cooperativo" entre pesquisador e participantes se materializa na relação que estabeleci com meus alunos durante todo o processo, uma vez que eles não foram meros objetos de estudo, mas sujeitos ativos cujas reações, produções e feedback direcionaram minhas reflexões e ajustes ao longo da intervenção.

Conserva (2021) explica também que a pesquisa-ação envolve a ação, a construção de conhecimento, a reflexão e a transformação das práticas docentes. Nessa direção, transformar exige observação, pois se trata de um ato refletido, consciente e bem planejado. Toda inovação ou mudança na prática pedagógica deve ter um propósito claro, sendo tão importante compreender as razões que motivam tais mudanças quanto saber como

implementá-las. Mudar por modismo ou simplesmente para parecer atualizado pode trazer consequências negativas ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesta discussão, reforço o entendimento de que a pesquisa-ação não é uma simples aplicação de técnicas, mas um movimento contínuo de olhar para a própria prática e interrogá-la. No contexto desta pesquisa, a "transformação" não ocorreu apenas ao final da sequência didática (Apêndice A), mas a cada aula, à medida que eu observava o engajamento dos alunos, suas dificuldades e suas descobertas. Essa observação constante, registrada em meu diário de campo, permitiu que eu fizesse ajustes nas aulas seguintes, garantindo que as mudanças não fossem arbitrárias, mas sim respaldadas por evidências concretas do que funcionava ou não naquele contexto específico.

Ademais, esta pesquisa de abordagem qualitativa pode ser entendida como uma investigação autorreflexiva, sistemática e crítica, na qual eu, o pesquisador, sou também um participante ativo no contexto social, visando promover mudanças informadas na prática pedagógica (Burns, 2015).

Burns (2015) destaca três características fundamentais da pesquisa-ação que se aplicam diretamente a este trabalho. Primeiro, o caráter autorreflexivo significa que eu não apenas observei os alunos, mas também olhei para minha própria atuação, questionando minhas decisões e buscando compreender como minha prática influenciava o processo. Segundo, a sistematicidade se fez presente na organização da sequência didática (Apêndice A), na geração de dados por meio de instrumentos como o diário de campo e os questionários, e na análise criteriosa das informações geradas. Terceiro, a criticidade implicou não aceitar os resultados como verdades absolutas, mas interpretá-los à luz do contexto, considerando as vozes dos alunos e as limitações da própria pesquisa. É nesse movimento entre agir e refletir que a pesquisa-ação se distancia de outras abordagens e se torna, como defende a autora (Burns, 2015), uma ferramenta poderosa para a transformação da prática pedagógica.

Com isso, escolhi essa metodologia pensando em, de alguma forma, contribuir com o meu conhecimento para com os meus alunos. Ao usar essa metodologia, penso que, atuar e refletir sobre minhas próprias práticas foi um processo enriquecedor a cada momento do uso da sequência didática (Apêndice A). Este processo não se limitou à execução das atividades previstas, mas estendeu-se à análise contínua do que cada aula revelava sobre a aprendizagem dos alunos e sobre minha própria atuação. Cada momento da sequência didática (Apêndice A) foi uma oportunidade de testar, observar e refinar minha prática, sempre com o objetivo de tornar o ensino mais significativo para aqueles adolescentes. Mais

do que uma escolha metodológica, a pesquisa-ação se configurou como uma postura investigativa que me permitiu aprender com a prática enquanto ensinava.

3.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES

A aplicação ocorreu em uma turma de adolescentes, que possuem entre 12 e 15 anos, de um curso de inglês em uma instituição social da cidade de Queimadas, Paraíba, que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social; local onde eu, o pesquisador, atuo como voluntário há quase sete anos. Para a execução, foram utilizados recursos como vídeos, trechos com legendas, músicas e atividades interativas.

A turma era composta por 10 alunos, sendo meninos e meninas em fase inicial de aprendizado do curso de inglês desenvolvido pela própria instituição. As atividades para essa turma foram planejadas para serem acessíveis, mas também desafiadoras, permitindo que cada aluno contribuísse de acordo com as suas possibilidades.

A instituição onde a pesquisa foi desenvolvida é uma organização cristã que oferece apoio à comunidade por meio de cursos gratuitos e atividades socioeducativas voltadas para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Com 21 anos de atuação, ela atende atualmente cerca de 150 crianças, adolescentes e jovens da cidade de Queimadas e região, oferecendo não apenas o curso de inglês, mas também outras oficinas e atividades que buscam ampliar o repertório cultural e as oportunidades desses alunos.

A instituição é mantida com recursos provenientes de uma organização nos Estados Unidos, que atua como fonte de financiamento, sem interferência direta nas atividades pedagógicas desenvolvidas no Brasil. Essa parceria garante a gratuidade dos cursos e a manutenção do espaço, mas o trabalho cotidiano incluindo o planejamento e a execução das aulas é conduzido por voluntários locais, como eu, que atuamos diretamente com os alunos.

O curso de inglês, em particular, funciona aos sábados com o objetivo de aprendizado da língua-alvo e também de ampliação do repertório cultural das crianças e adolescentes atendidos. Minha atuação como voluntário ao longo dos últimos sete anos me permitiu conhecer profundamente a realidade dos alunos e suas famílias, o que facilitou a criação de vínculos de confiança essenciais para o desenvolvimento da pesquisa-ação.

Os participantes foram selecionados por conveniência, uma vez que já integravam a turma na qual atuava como professor. Todos foram informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos e o caráter voluntário da participação, conforme as diretrizes éticas para pesquisas com seres humanos estabelecidas pelas Resoluções nº

466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Essas resoluções orientam pesquisas com seres humanos no Brasil, especialmente com grupos vulneráveis como é o caso de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Seguindo esses princípios, pude garantir o anonimato dos participantes e a liberdade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para os alunos.

3.3. PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A análise dos resultados foi realizada com base em múltiplas fontes de evidência: observações da participação e do engajamento dos alunos, registros de seu desempenho nas atividades documentadas em um diário de campo (que irá registrar todo o processo de intervenção e reflexão) e as respostas a um questionário misto (com questões objetivas e subjetivas), contendo perguntas com escala de 1 a 5 e perguntas abertas, destinadas a registrar a percepção dos alunos sobre a experiência de aprender inglês através do gênero musical (Apêndice B).

O diário de campo foi um instrumento central para o registro sistemático das observações. Ao final de cada aula, eu registrava impressões sobre a participação dos alunos, dificuldades identificadas, reações inesperadas, falas significativas e decisões pedagógicas tomadas durante a aplicação da sequência didática (Apêndice A). Esse registro não se limitou à descrição dos fatos, mas incluiu também minhas reflexões sobre a prática, as dúvidas que surgiam e os ajustes que precisavam ser feitos para as aulas seguintes, caracterizando, assim, o movimento autorreflexivo próprio da pesquisa-ação (Burns, 2015).

O questionário misto (Apêndice B) foi aplicado ao final da sequência didática (Apêndice A) e teve como objetivo captar a percepção dos alunos sobre a experiência de aprender inglês por meio do gênero musical. A primeira parte do questionário das perguntas objetivas buscou investigar aspectos como o interesse despertado pelo filme em comparação às aulas tradicionais, a contribuição das músicas para a aprendizagem de vocabulário, o engajamento com os diálogos e letras, a receptividade às atividades em grupo (especialmente a encenação e a gravação do vídeo), a identificação com a temática da colaboração, o aumento da confiança para se expressar oralmente em inglês, a coerência percebida na sequência de atividades e a autoavaliação dos alunos quanto à melhoria nas quatro habilidades linguísticas.

Já as perguntas abertas permitiram que os alunos expressassem, com suas próprias palavras, o que mais gostaram nas aulas (destacando cenas, músicas ou atividades), as

dificuldades enfrentadas, as reflexões suscitadas pela mensagem de colaboração e sugestões para futuras experiências com filmes no ensino de inglês. Esse instrumento foi fundamental para que eu pudesse confrontar minhas observações com a visão dos participantes, garantindo que a análise não partisse apenas do meu olhar, mas incorporasse também as vozes dos alunos.

Para a análise dos dados, busquei compreender, em profundidade, como os alunos significaram a experiência e como minha prática foi transformada ao longo do processo. Os registros do diário de campo foram lidos e relidos, identificando padrões, momentos-chave e episódios significativos.

As respostas abertas do questionário (questões 11 a 14) foram categorizadas tematicamente com base na recorrência de temas. Para a questão 11 (sobre o que mais gostaram), as categorias foram: música, encenação/atuação, gravação de vídeo, não participação e insatisfação. Para a questão 12 (dificuldades), as categorias incluíram: ausência de dificuldade, dificuldade geral, dificuldade leve e dificuldade específica. Para a questão 13 (impacto da mensagem de colaboração), as categorias foram: impacto positivo, ausência de impacto e não compreensão. Para a questão 14 (sugestões), agrupei as respostas em: elogios, sugestões pedagógicas, melhorias técnicas e críticas ou sugestões de substituição. Essas categorias emergiram da própria leitura das respostas e foram definidas a partir da frequência e da relevância dos temas para os objetivos da pesquisa.

As respostas em escala, por sua vez, não foram analisadas isoladamente. Em vez disso, usei os dados quantitativos para confrontar e complementar as percepções qualitativas. Por exemplo, quando a maioria dos alunos indicou na escala que percebeu melhora no inglês (questão 9), isso foi confrontado com as respostas abertas sobre as dificuldades específicas que enfrentaram, especialmente na escrita e na encenação. Esse movimento de “tensionamento” permitiu uma compreensão mais profunda: os alunos reconheceram progresso, mas também apontaram os desafios do processo. Isso me ajudou a perceber que o engajamento foi alto, mas desigual, como já havia registrado nos diários, especialmente nos dias 3 e 4. Com isso, foi me permitido uma análise mais robusta e contextualizada dos resultados.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados obtidos com a aplicação da sequência didática (Apêndice A), organizando a análise em três eixos principais. Primeiro, relato como se deu a aplicação das atividades ao longo dos quatro encontros, com base nos meus diários reflexivos. Em seguida, analiso o desenvolvimento das habilidades linguísticas (produção oral, compreensão oral, escrita e leitura) a partir das experiências vivenciadas por mim em sala de aula. Por fim, trago a percepção dos alunos sobre as aulas, por meio das respostas ao questionário aplicado ao final da intervenção, relacionando os achados com a fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa.

4.1. APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A aplicação da Sequência Didática *"Collaboration Through Music - Learning English with High School Musical 2"* (Apêndice A) teve como objetivo o desenvolvimento da colaboração dos alunos entre si em questões sociais utilizando a língua inglesa, tendo em vista que o filme retrata a colaboração como um fator crucial na amizade e traz aos telespectadores isso musicalmente e nas performances.

Um exemplo claro pode ser observado na performance da música *"Work This Out"* do filme em questão, na qual os alunos estão de férias trabalhando em um resort chamado Lava Springs. Todos eles ficaram meio desapontados com tantos afazeres durante este emprego de férias, mas, através do personagem Troy Bolton, que os engaja e mostra a todos uma forma de trabalhar e fazer as férias serem divertidas e funcional, é usado uma frase de "Temos que trabalhar, trabalhar e dar um jeito, nós vamos fazer as coisas direito e o sol brilhará"[4] (High School Musical 2, 2007, tradução minha). Com essa frase na canção, todos eles conseguiram encontrar um meio de colaboração no trabalho.

Diante disso, a pesquisa foi estruturada sobre a ótica da pesquisa-ação (Burns, 2015; Conserva, 2021; Thiollent, 2011), o que permitiu uma análise contínua das necessidades dos alunos em tempo real. Nos quadros a seguir, detalho os quatro encontros realizados durante a aplicação da sequência didática (Apêndice A), com base nas anotações do meu diário de campo.:

[4] Letra original: "We've got to work, work, to work this out. We'll make things right. The sun will shine"

Quadro 1: 1° Diário (07/02/2026)

DESCRIÇÃO E REFLEXÕES DAS ATIVIDADES REALIZADAS	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS FRÁGEIS
O primeiro dia foi dedicado à introdução do tema da colaboração e o trabalho em equipe dentro do gênero musical. Refletimos sobre como funciona o trabalho em equipe e sobre alguns exemplos de equipes e como eles colaboram entre si. Partimos para o gênero musical e inicialmente pensei que haveria resistência em relação ao uso de *High School Musical 2*, porém, não houve resistência ao filme em si, nem ao gênero musical. De modo geral, percebi que o rendimento foi severamente comprometido pelo cansaço dos alunos, pois eles estavam estudando desde às 7h da manhã e apresentavam exaustão física e mental no momento da aplicação da sequência didática. Este cenário me gerou um desânimo inicial, mas foi fundamental para que eu conseguisse adaptar as aulas posteriores. Mesmo diante dessas limitações, conseguimos observar e estudar o vocabulário relacionado a uma cena específica antes da música "Work This Out" e na própria música em si. Depois, fizemos uma atividade utilizando a letra da música que traz a ideia de resolver um problema específico trabalhando juntos. As atividades de consolidação foram concluídas de forma coerente e eles precisavam criar uma solução para um determinado problema que eles escolhessem. Os alunos conseguiram desenvolver as habilidades linguísticas durante a aplicação. Depois de ter feito o primeiro diário, percebi que deveria adaptar o segundo dia de aula considerando o cansaço, o rendimento e o desânimo em relação às atividades.	Atividades concluídas; turma não rejeitou o gênero musical nem o filme; alunos conseguiram desenvolver as habilidades linguísticas.	Rendimento comprometido pelo cansaço extremo dos alunos (estudavam desde às 7h da manhã); desânimo inicial do pesquisador; necessidade de adaptar aulas seguintes.

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Quadro 2: 2° Diário (21/02/2026)

DESCRIÇÃO E REFLEXÕES DAS ATIVIDADES REALIZADAS	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS FRÁGEIS
No segundo encontro, iniciei a aula revisando o conteúdo da aula anterior, combinando imagens com as palavras que aprendemos. Percebi que essa estratégia visual ajudou os alunos a recordarem o vocabulário de forma mais intuitiva. Depois, focamos em analisar duas cenas específicas do filme: uma em que os personagens planejam o Show de Talentos e outra em que convidam um personagem para jogar beisebol. O foco foi analisar como eles concordavam nas ideias, algo que achei importante para que os alunos percebessem que a colaboração também envolve escuta e negociação. Logo após, retomamos a música "Work This Out", agora analisando a expressão "Have got to". Ao ouvir novamente a música, surgiram dificuldades com o vocabulário técnico de cozinha e com a velocidade da canção. Refletindo sobre isso, percebi que a multimodalidade, ao associar o som da palavra à imagem do objeto e ao movimento rítmico foi o que permitiu que os alunos superassem essas barreiras. Os alunos pediam para repetir as cenas, e eu via nesse pedido um sinal de engajamento ativo: eles queriam entender, não estavam apenas ouvindo passivamente. Foi assim que compreenderam o uso da expressão para utilizá-la na atividade de *role-play* em seguida. Na atividade, os alunos precisavam criar um diálogo que continha o nome de um evento e uma atividade que tinham que realizar nesse evento. Para minha surpresa, eles concluíram a atividade de forma adequada e apresentaram para a turma sem resistência, o que me mostrou que a confiança estava começando a se construir.	Cansaço dos alunos não gerou resistência; atividades fluíram de forma tranquila; alunos pediram repetição das cenas para melhor compreensão; multimodalidade ajudou a superar barreiras linguísticas; apresentação dos diálogos sem resistência.	Dificuldades iniciais com vocabulário técnico de cozinha e com a velocidade da canção.

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Quadro 3: 3° Diário (28/02/2026)

DESCRIÇÃO E REFLEXÕES DAS ATIVIDADES REALIZADAS	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS FRÁGEIS
O terceiro dia foi o mais desafiador. Começamos revisitando as aulas anteriores, o que ajudou para o desenvolvimento da produção final. Quando anunciei que gravaríamos um vídeo musical, eles não resistiram, mas tiveram muitas dúvidas práticas: como fazer, onde seria, precisava falar ou cantar? Expliquei a atividade e sugeri que escolhessem um problema para resolver na cena. Eles decidiram o tema "A Dirty Room" (uma sala bagunçada). A partir daí, criaram o slogan (não ficou registrado qual, mas eles levaram para terminar em casa) e começaram a escrever o roteiro com as falas de cada um. Optaram por dublar uma parte da música já estudada, em vez de criar uma paródia, o que respeitei para não sobrecarregar. A tarefa de escrita do roteiro revelou-se o momento de maior tensão cognitiva e social porque os alunos, apesar de estarem juntos, tentaram trabalhar de forma isolada. Uns poucos tomavam a frente, enquanto outros esperavam passivamente. Isso gerou sobrecarga individual, pois um aluno acabou escrevendo todas as falas no caderno e pouca negociação real. A colaboração não se efetivou; alguns se estressaram, outros se calaram. Refletindo, percebi que a competência colaborativa não é automática, ela precisa ser ensinada e mediada. Minha intervenção como professor foi justamente para tentar reverter esse quadro, lembrando que a produção final só seria bem-sucedida com engajamento coletivo. Sobre as habilidades: o português predominou, mas situações como a criação dos diálogos geraram tentativas espontâneas de inglês como "Tu fala assim ó: 'Let's work together', visse?". Escutamos outra música para pensar em movimentos que poderiam ser utilizados no nosso vídeo (não para significação). Apesar disso, ao final da aula, o roteiro estava pronto, o slogan definido (para finalizar em casa), e as ideias de cenário, cenas, vestimenta e a parte da música a ser usada estavam alinhadas.	Alunos escolheram o tema e participaram das decisões; roteiro, slogan e ideias de cenário foram definidos ao final da aula.	Maior tensão cognitiva e social; alunos se sentiram sobrecarregados; tentativa de trabalho individual em vez de colaborativo; resistência à cooperação real; sobrecarga individual em alguns alunos; professor precisou intervir para estimular colaboração (ainda assim, não houve trabalho em equipe efetivo).

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Quadro 4: 4° Diário (07/03/2026)

DESCRIÇÃO E REFLEXÕES DAS ATIVIDADES REALIZADAS	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS FRÁGEIS
O último dia foi, sem dúvida, o mais gratificante. Antes de começar, eu não esperava que a produção final fosse do jeito que foi. Foi incrível. O musical foi feito com bastante zelo e dedicação pelos adolescentes. Ao chegarmos na sala, alguns alunos estavam receosos e disseram que não queriam gravar, outros foram embora. Refletindo, entendo que a exposição diante da câmera gera ansiedade, e nem todos estavam prontos para aquele nível de performance. Mas os que ficaram, ao final da gravação, estavam ansiosos pelo resultado. Primeiro, revisamos as falas e fizemos um ensaio de 20 minutos: praticamos falas, revisamos movimentos e momentos da cena. Depois, partimos para o vídeo. O processo de gravação foi bastante proveitoso, eles tiveram que organizar a sala para que parecesse o mais suja possível (combinando com o tema "A Dirty Room") e organizaram o momento de entrada de cada um na hora do vídeo, coordenando-se entre si sem minha intervenção direta. Cada um falou sua parte, fizemos várias cenas e a cena da música com eles dublando. Eles criaram o slogan com muito apreço. Durante a gravação, percebi nas interações uma organização espontânea, pois eles mesmos coordenavam a entrada, esperavam o momento do outro, deixavam claro a vez de cada um. Isso me fez perceber que, quando a tarefa é significativa e eles se sentem donos do processo, a colaboração emerge mesmo que na escrita do roteiro ela não tivesse aparecido. Ao final do vídeo, percebi o engajamento e as conversas sobre o trabalho que tínhamos feito. Foi aí que comecei a reflexão com eles. Primeiro, perguntei se tinha funcionado, todos disseram que sim. Sobre o processo de criação dos diálogos e a gravação, eles acharam a escrita mais	Entusiasmo contrastando com o desânimo do primeiro dia; autonomia dos alunos; organização da sala e das entradas; reflexão final validou o processo; alunos pediram mais aulas com filmes e música; engajamento alto.	Alguns alunos foram embora ou não quiseram participar; receio inicial diante da câmera; escrita do roteiro foi considerada difícil (reflexo das dificuldades do dia 3); nem todos os alunos participaram ativamente da gravação (ausências).

DESCRIÇÃO E REFLEXÕES DAS ATIVIDADES REALIZADAS	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS FRÁGEIS
sobrecarregada (porque não houve colaboração), mas no vídeo, com tudo pronto, a distribuição das falas foi muito colaborativa. Perguntei se tinham gostado de estudar inglês com *High School Musical 2* e todos disseram que sim, e alguns disseram que queriam mais aulas assim com filmes. Sobre as habilidades nesse dia: a escrita não foi trabalhada, mas a leitura sim (legendas, diálogos, decorar falas); a fala foi praticada em voz alta e treinada com os amigos; a escuta foi feita mais uma vez com a música, e eles entenderam as falas de forma interativa.		

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

A experiência de aplicação da sequência didática, registrada nos meus diários reflexivos, revela o movimento autorreflexivo característico da pesquisa-ação (Burns, 2015; Conserva, 2021; Thiollent, 2011). O primeiro dia, marcado pelo cansaço extremo dos alunos e pelo meu desânimo inicial, exigiu uma adaptação imediata da prática às condições reais do contexto. Essa atitude de observar, refletir e ajustar presente ao longo de toda a intervenção está no centro da pesquisa-ação, que não prevê um plano rígido, mas uma espiral de ação, observação e reflexão (Thiollent, 2011).

O segundo dia revelou que o cansaço dos alunos, embora ainda presente, não gerou resistência às atividades. Os alunos pediram repetição das cenas para que assim associassem o som, imagem e movimento, que foi fundamental para que superassem as dificuldades com o vocabulário e a velocidade da canção. A conclusão da atividade de *role-play* e a apresentação dos diálogos sem resistência indicaram que a confiança dos alunos começava a se consolidar. Esse movimento reforça o caráter adaptativo da pesquisa-ação (Thiollent, 2011), em que a observação do primeiro dia permitiu ajustes que tornaram o segundo encontro mais produtivo.

No terceiro dia, quando os alunos tentaram escrever o roteiro de forma individual e a colaboração não se efetivou, minha intervenção como professor-pesquisador foi justamente para que o grupo percebesse que a produção final só seria bem-sucedida com o engajamento coletivo.

O quarto dia, por sua vez, materializou o conceito de *design* proposto pelo Grupo

Nova Londres (1996/2021), pois os alunos, como *designers* de significado, apropriaram-se dos recursos disponíveis (vocabulário, estruturas linguísticas, elementos multimodais do filme) e os transformaram em uma nova produção: o vídeo colaborativo. A organização autônoma para a gravação, a distribuição espontânea das falas e a espera respeitosa pelo momento do outro evidenciam o que Bakhtin (1997) chamaria de compreensão ativamente responsiva: os alunos não apenas repetiram o que aprenderam, mas responderam criativamente à proposta, assumindo a autoria de sua própria cena.

Ao final, o sucesso da produção e o entusiasmo demonstrado pelos alunos que pediram mais aulas com filmes confirmam a potência do gênero musical cinematográfico como recurso multimodal para o ensino de inglês. Apesar dos desafios iniciais, a sequência didática cumpriu seu papel de guiar os alunos na apropriação de um gênero discursivo (Dolz; Schneuwly, 2004), permitindo-lhes não apenas compreender o filme, mas também criar, a partir dele, um novo significado colaborativo.

Apesar dos resultados positivos que observei ao longo da aplicação da sequência didática, preciso problematizar que o engajamento dos alunos não aconteceu de forma igual para todos. A maioria demonstrou interesse, principalmente nas atividades com música e performance, mas alguns participantes tiveram resistência, especialmente nas tarefas que exigiam mais fala e escrita.

Essa resistência pode ter várias explicações. Primeiro, o nível de proficiência linguística dos alunos, pois eles estavam no início da aprendizagem, com vocabulário limitado e dificuldade de compreensão oral. Isso pode ter gerado insegurança, sobretudo na criação dos diálogos e na gravação do vídeo final. Ou seja, o gênero musical ajudou na motivação, mas também trouxe desafios que nem todos conseguiram superar com a mesma facilidade.

Outro ponto importante foi o cansaço, que ficou muito claro no primeiro dia de aplicação. Os alunos já haviam passado o dia todo na instituição, e o nível de engajamento inicial foi bem baixo. Isso me mostrou que, por melhor que seja o material ou a metodologia, o sucesso de uma proposta pedagógica também depende das condições concretas e externas, como horário, o acúmulo de atividades, o processo cognitivo dos estudantes e o contexto da instituição.

A produção do roteiro também foi um momento de dificuldade. Mesmo com a proposta alinhada aos princípios da sequência didática (Dolz; Schneuwly, 2004), os alunos tenderam a trabalhar sozinhos no início, sem a colaboração que eu esperava. Percebi que a competência colaborativa não vem automaticamente e, com isso, o professor precisa

acompanhar de perto e orientar as interações para que a construção do conhecimento seja realmente coletiva.

Em suma, o gênero musical funcionou bem como estratégia de engajamento e para integrar as habilidades linguísticas, mas os dados também mostraram limitações que não posso ignorar. O recurso, sozinho, não garante aprendizagem. É preciso adaptá-lo ao público, ao nível dos alunos e às condições reais de ensino. Essa análise só reforça a importância de uma prática pedagógica reflexiva, que se ajusta o tempo todo às necessidades dos aprendizes.

4.2. DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS

O desenvolvimento linguístico durante a sequência didática não ocorreu de forma linear, mas integrada. Antes de analisar cada habilidade linguística separadamente, é importante dizer que não defendo que todas as aulas devam utilizar-se das habilidades integradas o tempo todo, há momentos em que é necessário focar em uma habilidade específica como, por exemplo, a fala ou a escrita de um diálogo.

No entanto, na minha experiência como professor de língua inglesa, as aulas exigem que o aluno saiba ouvir, falar, ler e escrever de forma articulada na língua-alvo. Por isso, busquei na sequência didática equilibrar esses dois momentos: 1) prática focada em cada habilidade, mas também 2) oportunidades de integrá-las em tarefas que fizessem sentido para os alunos. Como afirma Ribeiro (2021, p. 29), “é necessário combinar as quatro habilidades linguísticas, e utilizá-las de forma equilibrada, para garantir uma educação linguística de qualidade”.

Essa ideia de integração também encontra respaldo em Brown (2007), pois o autor argumenta que a separação artificial das competências linguísticas em aulas de *listening*, *speaking*, *reading* e *writing* não reflete a natureza interconectada da linguagem na vida real. Ao contrário, uma abordagem que promove a integração por meio de temas significativos oferece aos alunos um contexto autêntico no qual o uso da língua ganha propósito e relevância. Brown (2007) destaca que a integração favorece a aprendizagem experiencial, pois os estudantes se envolvem em tarefas que simulam situações reais de comunicação.

A preparação do roteiro (escrita) alimentou a encenação (produção oral), que por sua vez dependeu da escuta e leitura das canções e diálogos do filme. Dessa forma, o gênero musical não apenas serviu como recurso para o desenvolvimento linguístico, mas também

como um gênero que trouxe coerência e significado a todo o processo da sequência. A seguir, analiso como cada habilidade se manifestou ao longo da sequência didática.

Quadro 5 - Desenvolvimento das habilidades linguísticas ao longo da sequência didática

HABILIDADE	DESCRIÇÃO E REFLEXÃO
Listening (Compreensão Oral):	Foi trabalhada através da exposição repetida a música autêntica do filme. Os alunos evoluíram da identificação de sons isolados para a compreensão de frases inteiras necessárias para a dublagem, utilizando o ritmo da música como suporte para a memorização sonora.
Speaking (Produção Oral):	A fala foi impulsionada pela necessidade de performance. Inicialmente através das apresentações dos diálogos nos primeiros dias da sequência didática. O treino de pronúncia no dia 4 para a cena final reduziu a timidez, pois os alunos estavam imersos nos seus personagens. Cantar a música ajudou na fluidez e na entoação de expressões do cotidiano.
Reading (Compreensão Escrita):	A leitura foi praticada através das legendas em inglês e na leitura dos roteiros criados. A leitura serviu de ponte para a oralidade e para a escrita, os alunos liam em voz alta, escreviam para praticar antes de gravarem, integrando o visual e o som.
Writing (Produção escrita):	Embora tenha sido a habilidade que gerou maior sensação de cansaço nos alunos, foi essencial para a sistematização do vocabulário. A escrita foi tratada como um processo de planejamento para a produção final, tornando-se significativa por ter um propósito claro: o roteiro do vídeo.

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Ao longo das quatro aulas, observei que as habilidades não foram trabalhadas de forma isolada, mas integradas. A escuta alimentou a fala, a leitura serviu de ponte para a

escrita, e todas contribuíram para a produção final. Essa integração é o que caracteriza uma sequência didática centrada em um gênero, pois o aluno não aprende a língua em partes separadas, mas desenvolve as capacidades necessárias para agir discursivamente em um gênero específico (Dolz; Schneuwly, 2004).

No caso desta pesquisa, o musical cinematográfico *High School Musical 2* funcionou como o objeto que articulou todas as habilidades em um contexto significativo, multimodal e colaborativo. Os resultados do questionário confirmam essa percepção, pois na questão 9, a maioria dos alunos (60%) respondeu que sentiu melhora em seu inglês (ouvir, falar, ler, escrever), e na questão 10, a maioria dos alunos (90%) afirmaram que gostariam de ter mais aulas usando filmes ou músicas.

Apesar de a integração entre as habilidades linguísticas ter funcionado bem ao longo da sequência didática, quando olho com mais atenção para o processo, percebo que o desenvolvimento não aconteceu de forma equilibrada entre todas elas. Notei que as habilidades de compreensão oral (*listening*) e produção oral (*speaking*) foram as mais favorecidas, principalmente por causa do caráter multimodal e performático das atividades como a música, a repetição, a encenação que ajudaram bastante neste aspecto.

Quando fui analisar a escrita e a leitura, percebi que, mesmo trabalhadas desde o começo da sequência, elas apresentaram desafios específicos. Diferente do que acontece em abordagens que separam rigidamente as habilidades, como as que priorizam apenas a repetição de estruturas gramaticais ou a tradução de frases soltas, a escrita não foi deixada de lado, pois ela esteve presente o tempo todo, foi se construindo aos poucos e, no final, resultou no roteiro do vídeo.

Ainda assim, notei que esse momento exigiu um esforço maior dos alunos, principalmente na hora de escolher as palavras mais adequadas e organizar as estruturas da língua. Isso não quer dizer que faltou prática, mas mostra o quanto a produção escrita em inglês é complexa, ainda mais para quem está começando.

Sobre a leitura, ela apareceu de forma integrada com as outras habilidades, principalmente pelas legendas, pelos roteiros e pelas instruções das atividades. A leitura foi essencial como apoio para entender e produzir, mesmo que nem sempre tenha sido trabalhada sozinha.

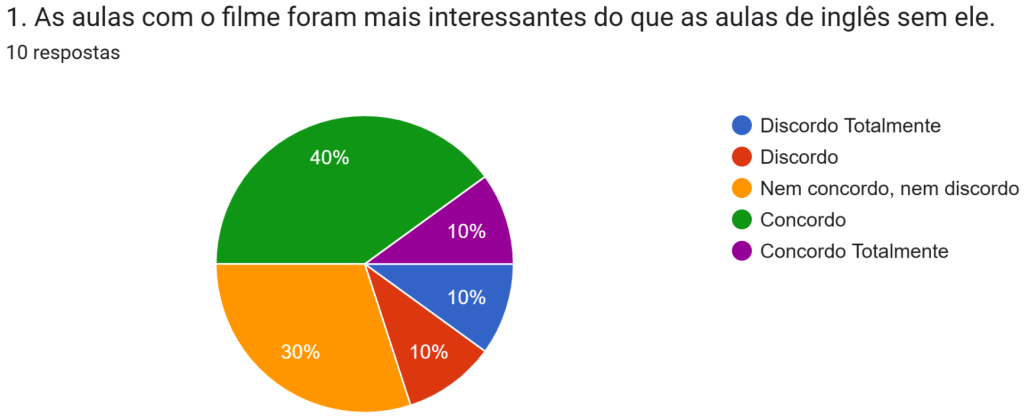
Assim, os resultados não mostram que o trabalho com a escrita e a leitura foi fraco, mas que cada habilidade pede um tipo diferente de suporte. Essa experiência me mostrou que, por mais que a integração das habilidades seja o ideal, o desenvolvimento delas

acontece de forma gradual e diferente. É por isso que precisamos de intervenções específicas para que todas sejam contempladas de forma equilibrada.

4.3. A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A EXPERIÊNCIA

Para compreender como os alunos vivenciaram a sequência didática e quais impressões ficaram após as aulas com *High School Musical 2*, apliquei um questionário misto ao final da intervenção. Participaram 10 alunos, que responderam a dez afirmações em escala (de "Discordo Totalmente" a "Concordo Totalmente") e a quatro perguntas abertas. Os resultados são apresentados a seguir, questão por questão, seguidos da análise das respostas escritas.

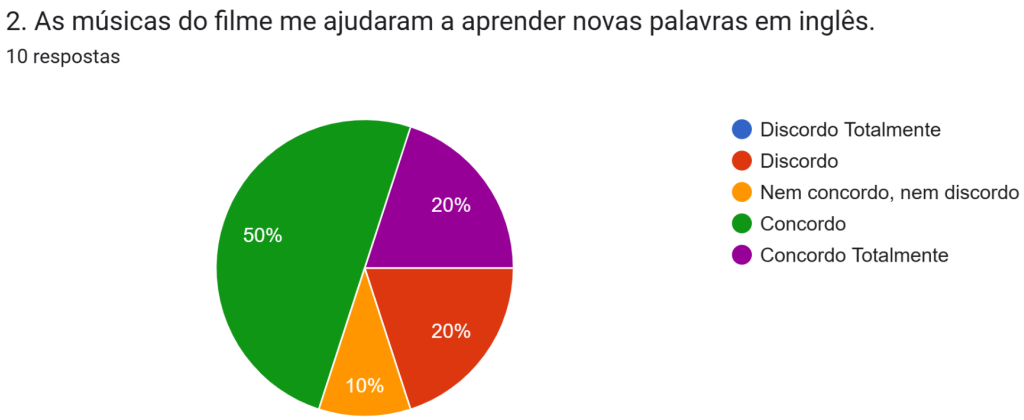
Figura 1 - Questão 1 do Questionário



Fonte: Elaborado pelo autor através do Google Forms (2026).

50% dos alunos responderam com "Concordo" ou "Concordo Totalmente". Apenas 30% não tiveram uma opinião definida, 10% discordaram e 10% discordaram totalmente. Esse resultado indica que o uso do filme como material autêntico tornou as aulas mais atrativas, confirmando o que Richards (2001) aponta sobre o efeito positivo de materiais autênticos na motivação dos alunos.

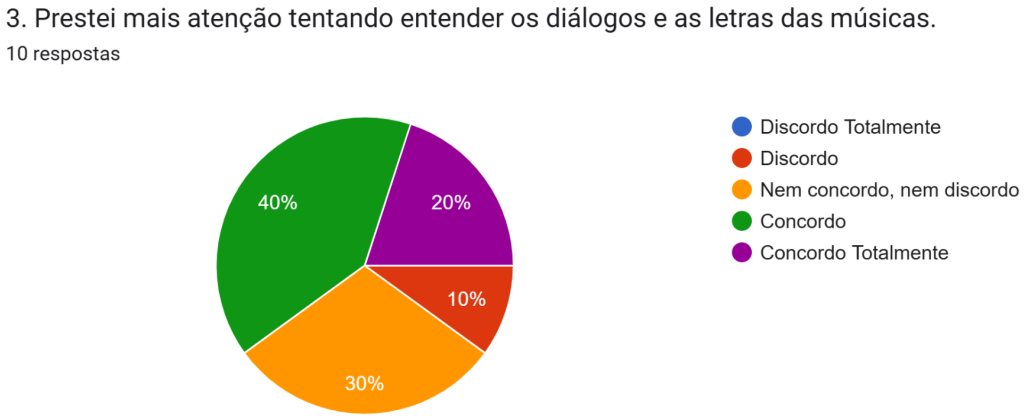
Figura 2 - Questão 2 do Questionário



Fonte: Elaborado pelo autor através do Google Forms (2026)

A maioria dos alunos (70%) concordou com a afirmação de que as músicas do filme ajudaram a aprender palavras novas em Inglês. Alguns alunos (10%) responderam que nem concordavam, nem discordavam e 20% dos alunos discordaram da afirmação. Isso mostra que a canção "Work This Out", contribuiu para a ampliação do vocabulário, algo que também observei nos diários quando os alunos repetiam as palavras-chave e as utilizavam nas atividades.

Figura 3 - Questão 3 do Questionário

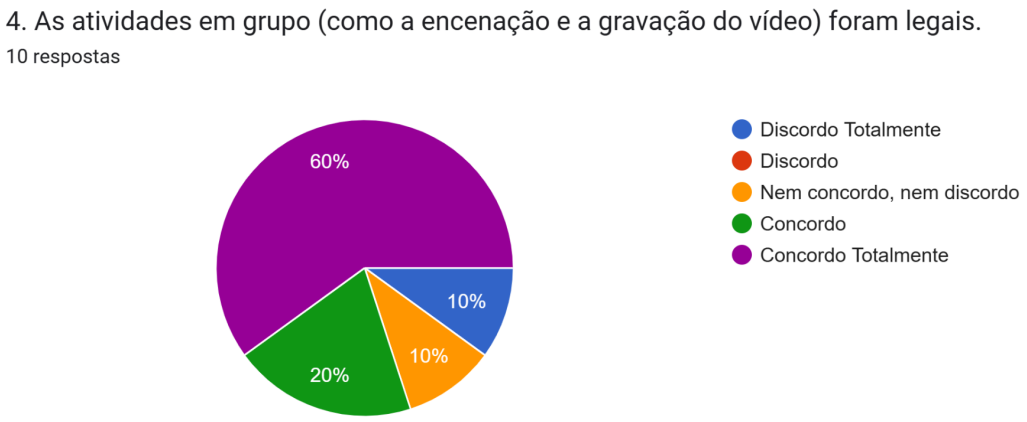


Fonte: Elaborado pelo autor através do Google Forms (2026)

A concordância também foi alta nesta questão. 60% dos alunos reconheceram que o esforço para compreender as falas e as letras os manteve mais atentos. Esse dado dialoga com a noção de compreensão ativamente responsiva de Bakhtin (1997), na qual o ouvinte

não é passivo, mas busca ativamente construir sentido e isso foi algo que ficou evidente quando os alunos pediam para repetir as cenas.

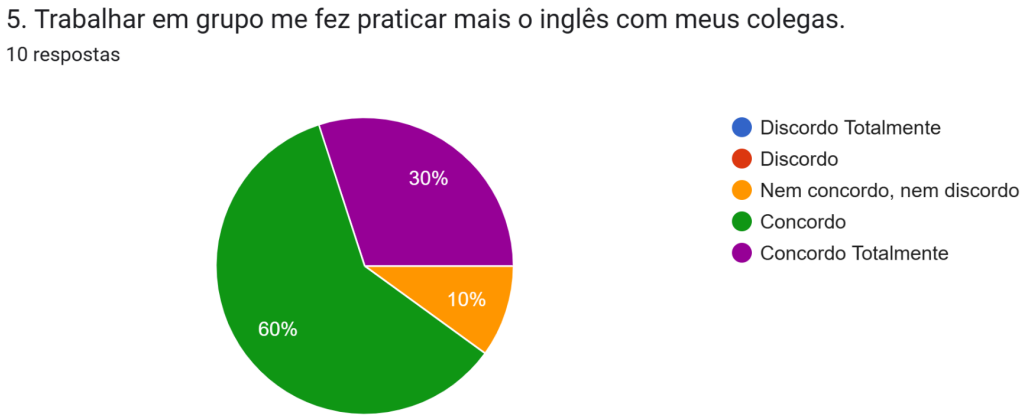
Figura 4 - Questão 4 do Questionário



Fonte: Elaborado pelo autor através do Google Forms (2026).

A grande maioria respondeu positivamente (80%) entre “concordo” e “concordo totalmente”. As atividades em grupo, especialmente a gravação do vídeo, foram bem avaliadas. Em relação à colaboração, percebi que a avaliação positiva das atividades em grupo confirma o que vi no diário: no quarto dia, eles se organizaram sozinhos para a gravação, coordenaram entradas e respeitaram o tempo de fala. Mas é importante problematizar os 10% que não responderam positivamente. Acredito que esses alunos podem ter sentido mais dificuldade na etapa de escrita do roteiro, que foi o momento de maior tensão como registrei no diário do terceiro dia, quando a colaboração não se efetivou e alguns alunos ficaram sobrecarregados. Isso me mostrou que a colaboração não é automática e que o professor precisa mediar desde o início, não só na execução final.

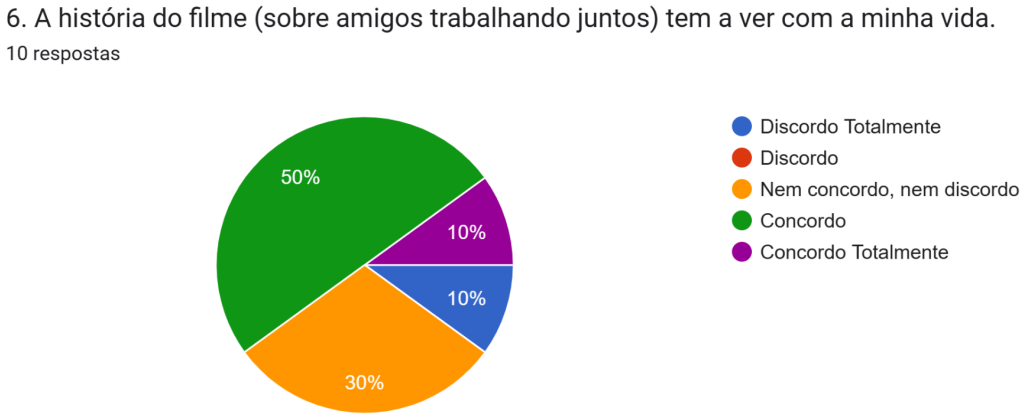
Figura 5 - Questão 5 do Questionário



Fonte: Elaborado pelo autor através do Google Forms (2026).

Novamente, a concordância foi majoritária (90%). Os alunos perceberam que a interação com os colegas durante as atividades em grupo proporcionou mais prática da língua. Esse resultado está alinhado com o que Rivers (1996) defende sobre a interação como caminho para uma aprendizagem comunicativa.

Figura 6 - Questão 6 do Questionário

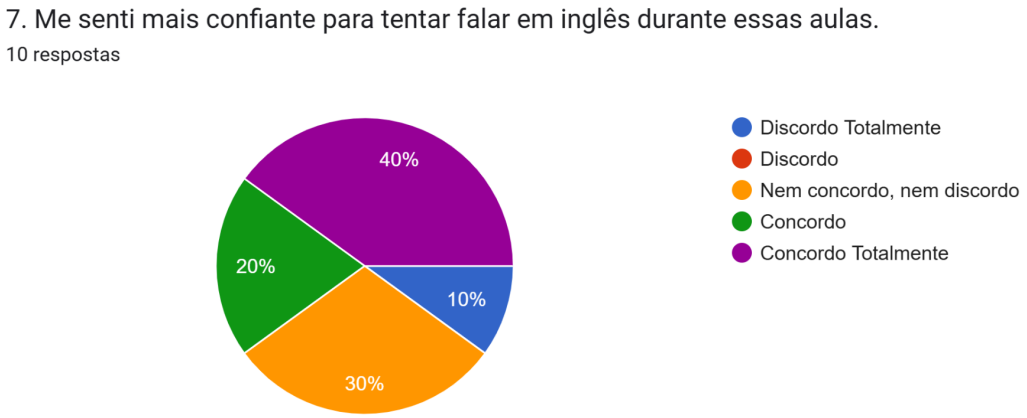


Fonte: Elaborado pelo autor através do Google Forms (2026).

Nesta resposta, 60% dos alunos concordaram, 10% deles discordaram e 30% não tiveram uma opinião definida. Isso era esperado, pois nem todos os adolescentes se identificam com a narrativa de *High School Musical 2*, especialmente considerando o contexto da turma que os alunos se encontram em situação de vulnerabilidade social. Mesmo assim, a mensagem de colaboração parece ter sido compreendida diante da resposta

majoritária sobre observarem a colaboração na vida deles, assim como também mostram as respostas à questão 13.

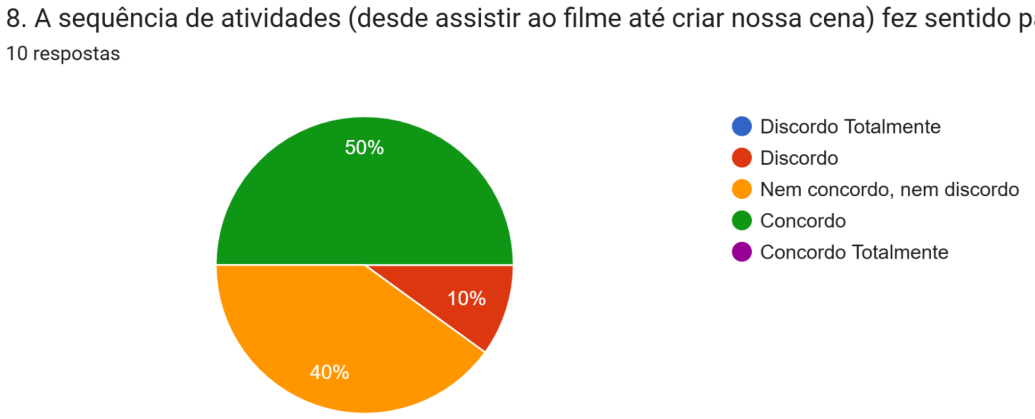
Figura 7 - Questão 7 do Questionário



Fonte: Elaborado pelo autor através do Google Forms (2026).

A maioria dos alunos concordou (60%), embora tenha havido alguns que discordaram (10%) ou se mantiveram sem opinião definida (30%). Isso reflete o que observei nos diários que alguns alunos, especialmente os mais tímidos, ainda demonstraram receio na hora de falar, especialmente na gravação final. No entanto, a confiança parece ter aumentado ao longo do processo, como mostram os relatos das perguntas abertas.

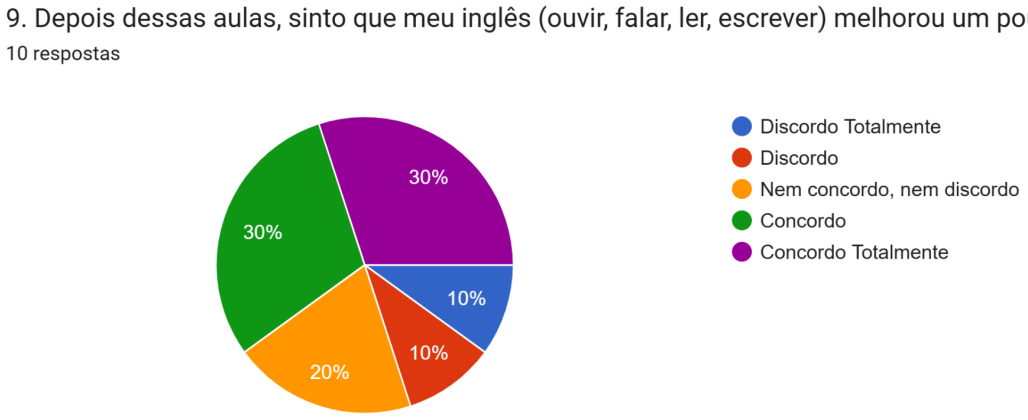
Gráfico 8 - Questão 8 do Questionário



Fonte: Elaborado pelo autor através do Google Forms (2026).

40% dos alunos não tiveram uma opinião formada. É possível que, para eles, a conexão entre as etapas desde a familiarização com o filme até a produção final não tenha ficado tão evidente, ou que tenham percebido a progressão, mas sem um engajamento que os levasse a uma avaliação mais definida. Outra hipótese é que a estrutura da sequência tenha sido compreendida, mas não necessariamente valorizada por esses alunos, que podem ter sentido a progressão de atividades como algo esperado ou natural, e não como um diferencial da intervenção. Independentemente da interpretação, esse dado aponta para a importância de tornar a lógica da sequência mais explícita para os alunos em futuras aplicações, reforçando como cada etapa contribui para a produção final. Já metade (50%) dos alunos percebeu coerência na progressão das atividades iniciando através da familiarização com o filme até a produção final. Isso pode indicar que a estrutura da sequência didática, baseada em Dolz e Schneuwly (2004), foi compreendida e validada por parte dos participantes.

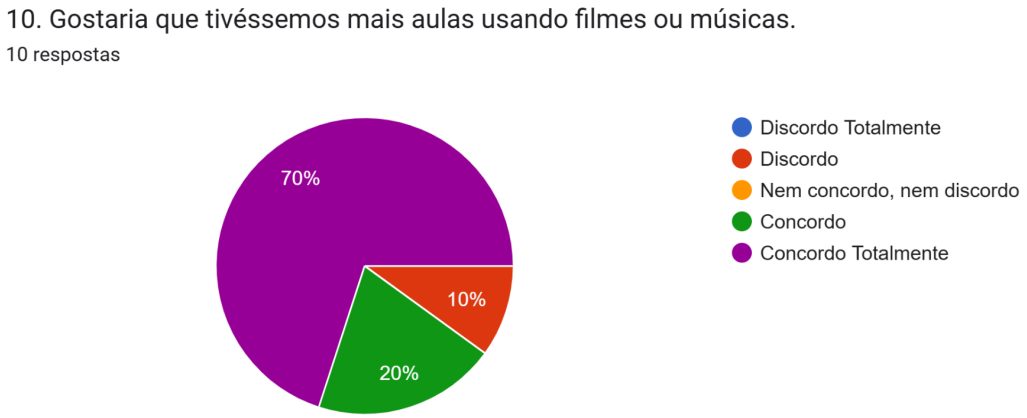
Figura 9 - Questão 9 do Questionário



Fonte: Elaborado pelo autor através do Google Forms (2026).

A maioria dos alunos concordou (60%), indicando que perceberam alguma melhoria em suas habilidades. Embora a sequência tenha sido curta (quatro encontros), a percepção de avanço é um indicador positivo do trabalho integrado das habilidades.

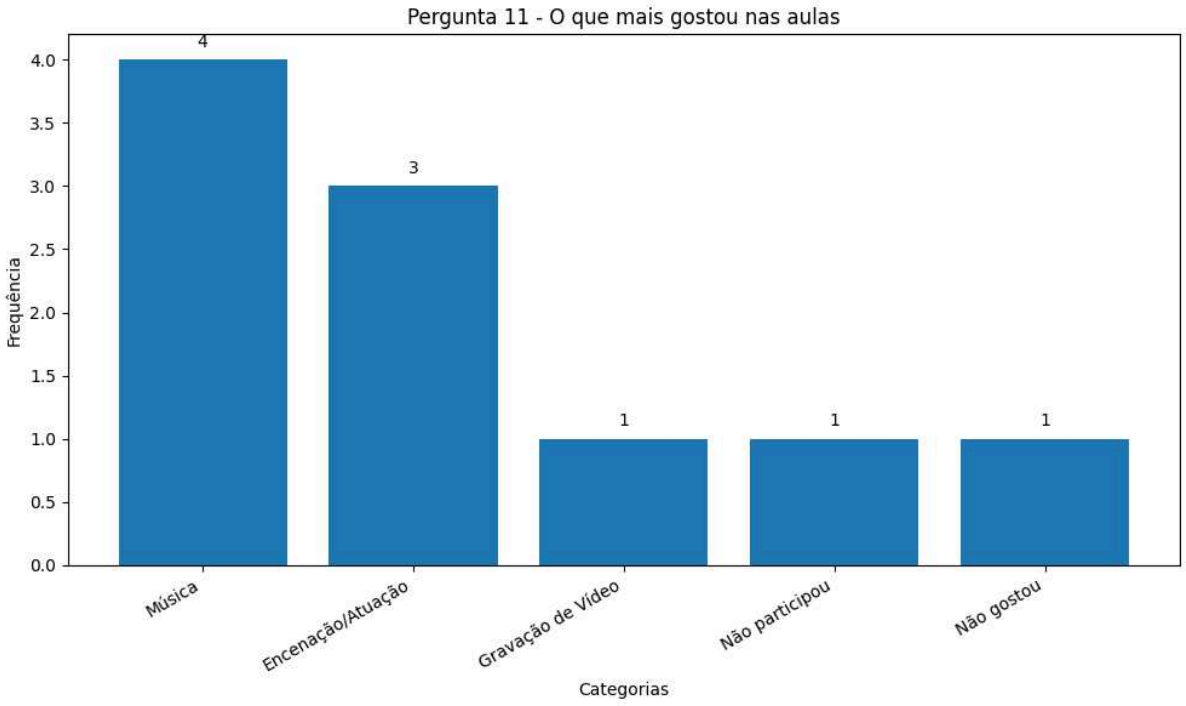
Figura 10 - Questão 10 do Questionário



Fonte: Elaborado pelo autor através do Google Forms (2026).

A maioria dos alunos (90%) responderam “Concordo” ou “Concordo Totalmente”. Esse dado é especialmente significativo, pois mesmo com as dificuldades do primeiro dia, com o cansaço dos alunos e com a resistência inicial de alguns, a experiência foi tão positiva que houve o desejo de repetir atividades semelhantes pela maioria. A meu ver, é o indicador mais forte do sucesso da intervenção.

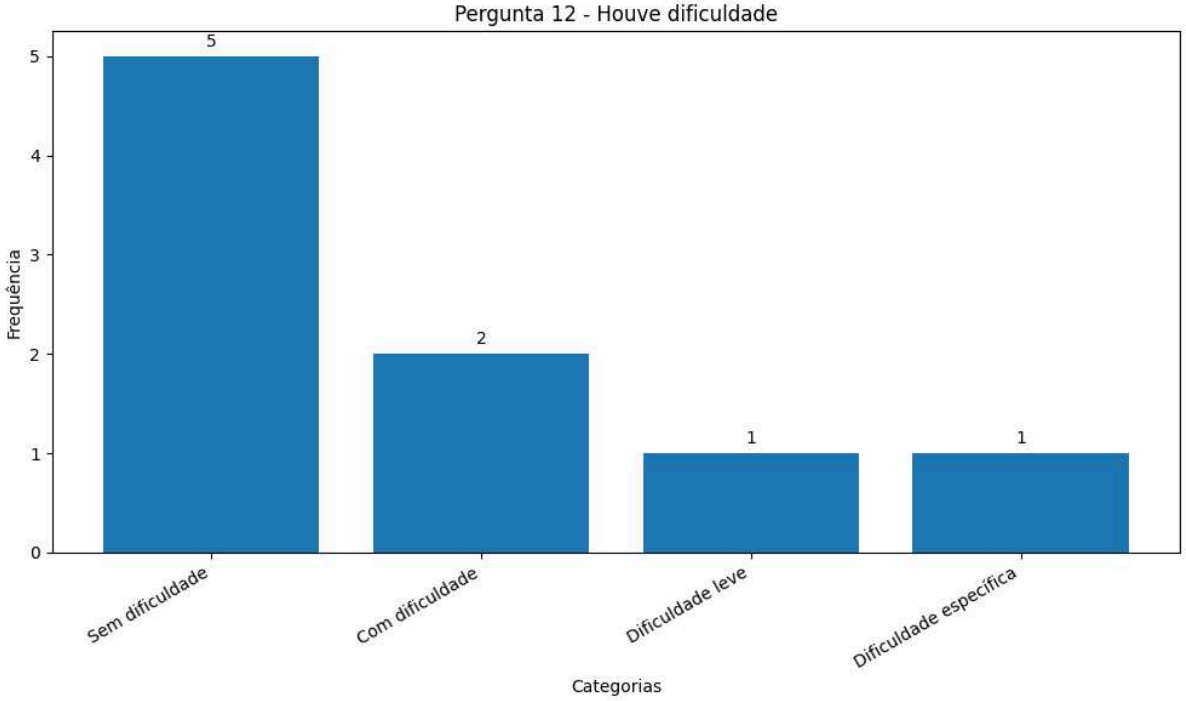
Gráfico 11 - Questão 11 do Questionário



Fonte: Elaborado pelo autor com o suporte do Chat GPT

Conforme mostra o gráfico, as músicas foram o elemento mais citado pelos alunos (4 respostas), seguidas pela encenação/atuação (3 respostas). Um aluno destacou especificamente a gravação do vídeo, enquanto um aluno respondeu que não participou e outro disse que não gostou das aulas. Esses dados confirmam o que registrei nos diários reflexivos sobre o aspecto musical e a dimensão de performance do gênero, os quais foram grandes atrativos da sequência didática, alinhando-se ao que Janotti Jr. (2006) aponta sobre a performance como parte constitutiva do significado da canção.

Figura 12 - Questão 12 do Questionário



Fonte: Elaborado pelo autor com o suporte do Chat GPT (2026).

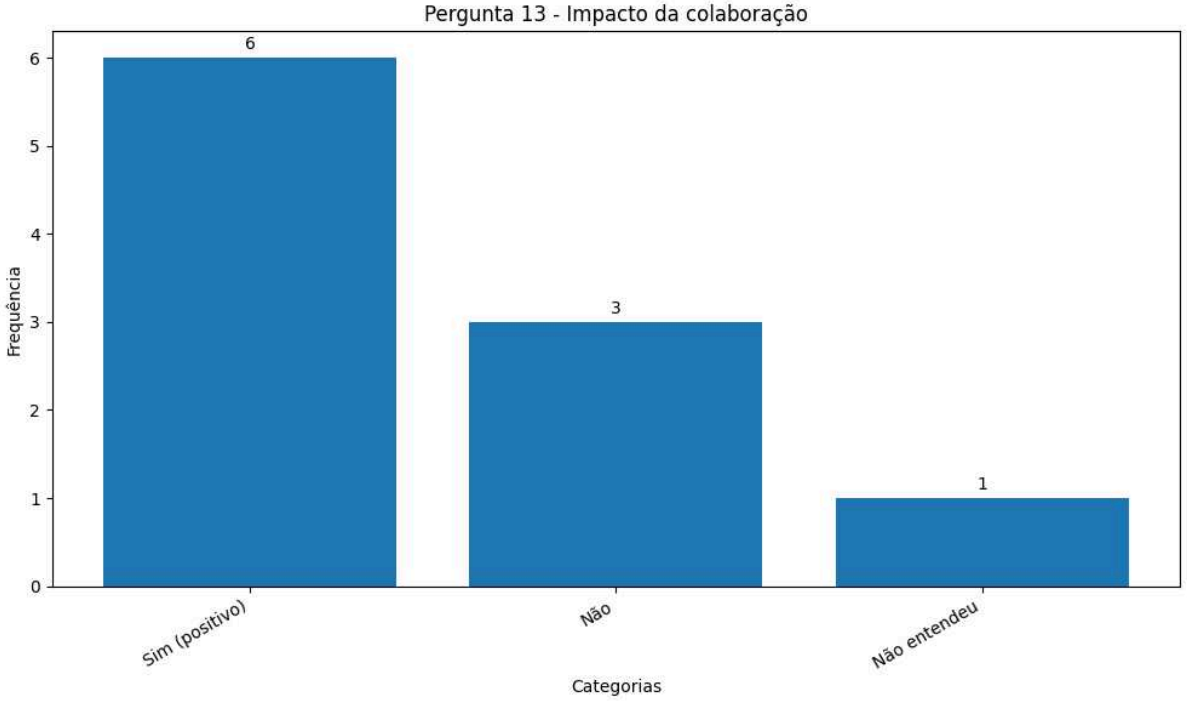
A maioria dos alunos (5 respostas) declarou não ter enfrentado dificuldades. Dois alunos responderam “Sim” sem especificar. Um aluno escreveu uma resposta mais longa e reflexiva, na qual afirmou:

> “Confesso, com a gravidade própria de quem pondera os labores do espírito, que não se levantou diante de mim obstáculo digno de grande tormento. Houve, é verdade, instantes em que a tarefa exigiu maior zelo e paciência — como quem lapida uma pedra ainda bruta —, porém nada que maculasse o decoro do trabalho ou despertasse verdadeiro desgosto. Assim, prossigo sereno, pois até as pequenas dificuldades servem apenas para enobrecer o exercício do entendimento.”.

Essa resposta pode ter sido gerada por uma inteligência artificial, tendo em vista a

disparidade linguística entre a sua idade e sua resposta, porém, nessa passagem, o aluno compara o processo a “lapidar uma pedra ainda bruta”, sugerindo uma dificuldade leve, mas superável. Outro aluno apontou uma dificuldade específica que foi a parte de encenar. Esses dados dialogam com minha observação no diário do quarto dia, quando registrei que alguns alunos estavam receosos na hora da gravação. No entanto, a maioria não percebeu obstáculos significativos, o que indica que as atividades foram, em geral, acessíveis ao nível da turma.

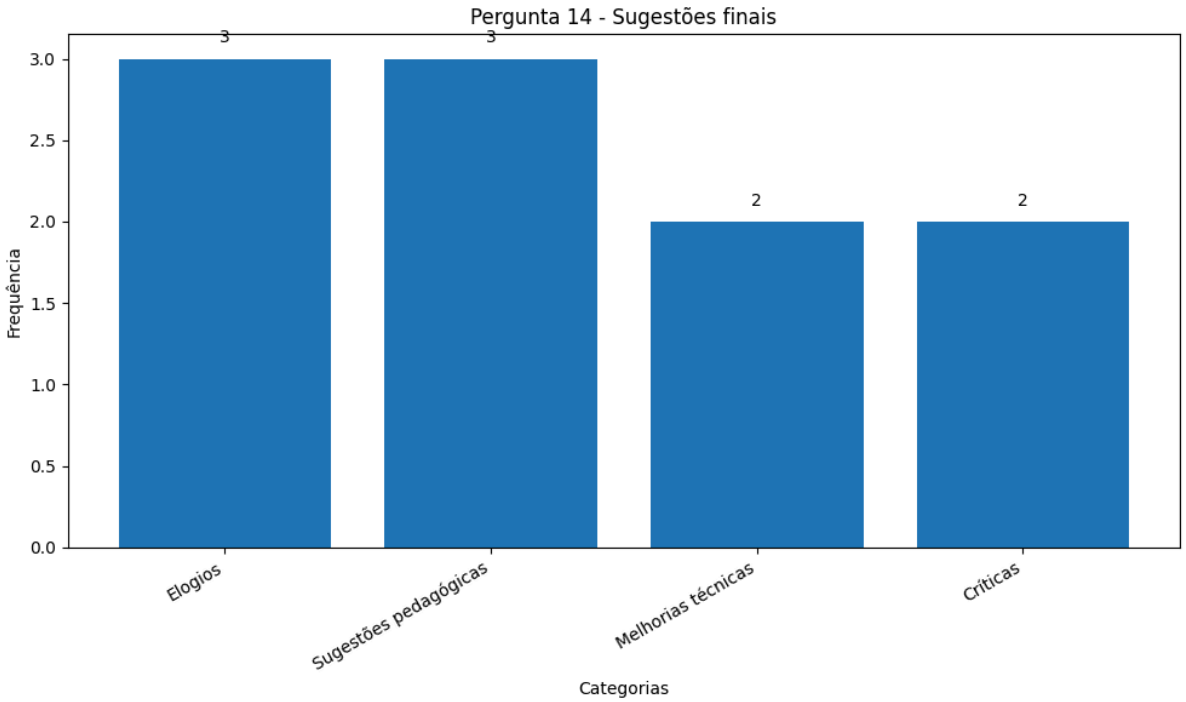
Figura 13 - Questão 13 do Questionário



Fonte: Elaborado pelo autor com o suporte do Chat GPT (2026).

Seis alunos responderam que a mensagem sobre colaboração teve um impacto positivo, mencionando benefícios como com “o trabalho em equipe o resultado vem mais rápido”, “ajuda a resolver situações mais difíceis” e “ter mais respeito e empatia pelos meus colegas”. Três alunos responderam “Não” (um deles justificou que já gostava de trabalhar em equipe) e um aluno disse não ter entendido. Os resultados mostram que, para a maioria, a temática da colaboração ressoou de forma significativa, indo além do aprendizado linguístico e alcançando aspectos da formação cidadã, como discutido por Bévort e Belloni (2009) no referencial sobre mídia-educação.

Figura 14 - Questão 14 do Questionário



Fonte: Elaborado pelo autor com o suporte do Chat GPT (2026).

As sugestões dos alunos foram agrupadas em quatro categorias. Três alunos fizeram elogios gerais (“foram muito legais”, “método interessante”, “foge do padrão mas é muito divertido”). Três alunos ofereceram sugestões pedagógicas (dar pontos, recompensar, trazer aulas dinâmicas). Dois alunos apontaram melhorias técnicas (filme mais devagar, legenda em português). Dois alunos fizeram críticas ou sugestões de substituição (“não usar muita música”, “sem HSM”, “procurar outro filme musical”). Essas críticas são importantes para futuras aplicações, pois considerar um outro filme com outra perspectiva pode também ajudar os alunos no aprendizado de uma Língua Adicional. Além disso, a velocidade da fala e o uso de legendas em português são pontos a serem considerados em próximas sequências didáticas com o mesmo público.

5. CONCLUSÃO

Ao longo desta pesquisa, este estudo investigou como o gênero musical, representado pela obra cinematográfica *High School Musical 2*, pode contribuir para o desenvolvimento do ensino de língua inglesa abordando as 4 habilidades linguísticas (produção e compreensão oral e escrita), por meio da aplicação de uma sequência didática. A escolha do filme, inicialmente motivada por uma preferência pessoal, encontrou respaldo

teórico nos conceitos de multimodalidade (Price; Jewitt; Brown, 2013), multiletramentos (Grupo Nova Londres, 1996/2021) e gêneros do discurso (Bakhtin, 1997), além de se alinhar a uma perspectiva de mídia-educação (Bévort; Belloni, 2009) que valoriza a integração crítica de produtos midiáticos ao ensino.

A aplicação da sequência didática, registrada em meus diários reflexivos, revelou um percurso não linear, marcado por desafios iniciais como o cansaço extremo dos alunos e a resistência às atividades, mas também por momentos de superação e engajamento, especialmente durante a produção final do vídeo colaborativo. Esse movimento de observar, refletir e ajustar a prática a cada encontro foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa e da prática só foi possível graças à abordagem metodológica da pesquisa-ação (Thiollent, 2011; Burns, 2015; Conserva, 2021), que me permitiu atuar como professor-pesquisador e aprender com a prática enquanto estava ensinando.

No que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, observei que a escuta, a fala, a leitura e a escrita não foram trabalhadas de forma isolada, mas integradas em torno do gênero musical. A preparação do roteiro alimentou a encenação que, por sua vez, dependeu da compreensão oral das músicas e da leitura das legendas. Essa integração, que encontra respaldo em Brown (2007) e na necessidade de um ensino mais próximo da realidade comunicativa, foi percebida pelos próprios alunos, como revelaram os questionários, pois a maioria sentiu melhora em seu inglês e manifestou o desejo de ter mais aulas com filmes ou músicas.

Os resultados do questionário também mostraram que as músicas e a encenação foram os aspectos mais apreciados, e que a mensagem sobre colaboração ressoou positivamente entre a maioria dos participantes. Apesar de dificuldades pontuais como a timidez na gravação e a resistência inicial de alguns alunos, a avaliação geral foi positiva e as sugestões dos alunos (como o uso de legendas em português e a escolha de filmes com ritmo de fala mais acessível) serão incorporadas em futuras aplicações.

Esta pesquisa não teve a pretensão de esgotar o tema ou de apresentar uma fórmula pronta para o uso de filmes musicais no ensino de inglês. Pelo contrário, ela evidenciou que o sucesso de uma intervenção como essa depende de múltiplos fatores como o contexto específico dos alunos, a flexibilidade do professor para adaptar o planejamento, a escolha de materiais autênticos e significativos e a disposição para negociar com a turma os rumos das atividades. As limitações do estudo incluem o número reduzido de participantes, a curta duração da sequência didática (apenas quatro encontros) e as condições adversas de cansaço dos alunos, que impactaram o primeiro dia de aplicação.

Para pesquisas futuras, eu sugiro a ampliação do tempo de aplicação, permitindo um aprofundamento maior nas atividades de escrita e uma exploração mais detida dos elementos multimodais do filme. Também seria relevante investigar o uso de outros filmes musicais com públicos adolescentes, comparando os resultados e identificando quais características dos gêneros cinematográficos mais favorecem o engajamento e a aprendizagem.

Em suma, esta pesquisa confirmou que o gênero musical cinematográfico, quando explorado por meio de uma sequência didática bem estruturada e com uma abordagem flexível e reflexiva, pode ser uma ferramenta poderosa para o ensino de inglês para adolescentes. Mais do que isso, mostrou que é possível e desejável aliar o desenvolvimento das habilidades linguísticas à formação cidadã, promovendo valores como a colaboração, o respeito e a empatia. E, acima de tudo, evidencia-se que o ensino e a aprendizagem de inglês podem e devem constituir-se como processos criativos, significativos e, por que não, divertidos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Lino de. “A que será que se destina”?! Fundamentos metodológicos do modelo de sequência didática. **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan./jul. 2013.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261–306.

BARROS, Elizabete Ferreira de; RIOS, Elvira Cristina Souza. **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, n. 30, p. 42-57, 2015.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjL4mWHnSM5jXySt9VF/?format=html&lang=pt. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf. Acesso em: 16 jun. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44-46. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 16 jun. 2026

BROWN, H. Douglas. Teaching by Principles: **An Interactive Approach to Language Pedagogy.** 3. ed. White Plains, NY: Pearson Education, 2007.

BURNS, Anne. **Action research.** 2015, p. 188-204. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282199978_Action_research. Acesso em: 30 ago. 2025

CONSERVA, Dilma Prata. Pesquisa-ação enquanto instrumento de investigação e reflexão da prática docente. In: SILVA, Elizabeth Maria da (org.). **Projeto de pesquisa na universidade: produção, análise e reflexão.** Campina Grande: EDUFCG, 2021. p. 17-32.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Morais et al. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578. Acesso em: 6 dez. 2025.

JANOTTI JUNIOR, Jeder. Música popular massiva e gêneros musicais: produção e consumo da canção na mídia. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 31-47, jul. 2006.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outras línguas na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil.** Pelotas: Educat, 2014. p. 19-45.

LIGHTBROWN, Patsy Martin; SPADA, Nina. **How languages are learned.** Oxford: Oxford University Press, 1993.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: **Designing social futures**. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60–92, 1996.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de; SILVA, José Cacildo Vieira. Letramento musical de professores de língua estrangeira (inglês). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e182650, 2018.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Sobre o Manifesto "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures" – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 525-530, ago. 2016.

PRICE, Sara; JEWITT, Carey; BROWN, Barry. **Chapter 17 Multimodal methods for researching digital technologies**. 2013. Disponível em: https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/2886/1/17_Jewitt_SAGE_Handbook_.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

RIBEIRO, Gilda Carneiro Neves. O uso das quatro habilidades linguísticas nas aulas de línguas estrangeiras. In: SILVA, Elizabeth Maria da (org.). **Projeto de pesquisa na universidade: produção, análise e reflexão.** Campina Grande: EDUFCG, 2021. p. 23-30.

RICHARDS, Jack Croft. **Curriculum Development in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIVERS, Wilga Marie. **Interactive language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

SYAKUR, Abd. The Role of Applied Linguistics in English Teaching Materials in Higher Education. **Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal, Budapest**, v. 4, n. 1, p. 677-683, 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VICENTINI, Cristina Teixeira; BASSO, Rosângela Aparecida Alves. **O ensino de inglês através da música.** 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2293-8.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A: SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMPLETA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: "COLLABORATION THROUGH MUSIC - LEARNING ENGLISH WITH HIGH SCHOOL MUSICAL 2"

Público-alvo: Adolescentes (12-15 anos) - Nível de Inglês Básico a Pré-Intermediário
Temática: Colaboração e Trabalho em Equipe (Collaboration and Teamwork)
Gênero Discursivo/Multimodal: Musical Cinematográfico (Filme: *High School Musical 2*)
Estrutura:

- Familiarização com o tema e o gênero
- Exploração da função social e dos elementos multimodais
- Desenvolvimento das habilidades linguísticas integradas
- Consolidação com produção criativa e colaborativa final

Duração: 4 encontros de 60 minutos

DAY 1: INTRODUCING COLLABORATION AND THE MUSICAL GENRE

Objetivo: Familiarizar os alunos com o tema "colaboração" e o gênero musical, ativando vocabulário relevante e praticando ***listening*** e ***speaking***.

Warm-up & Discussion:

- ➢ What does it mean to "work as a team"?
- ➢ Can you give an example of good teamwork at school, in sports, or with friends?
- ➢ Do you think you collaborate with your team here at FAD?
- ➢ Do you consider this English class as a collaborative place to learn English?
- ➢ Do you like musical films? What do you expect from them? (Songs, dances, emotions)

Viewing, Listening, and Meaning:

- ➢ We will watch the scene "Work This Out" from High School Musical 2.



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=kl4zc0eig9k&pp=ygUpd29yayB0aGlzIG91dCBoaWdoIHNjaG9vbCBtdXNpY2FsIDIgc2NlbmU%3D

- ➢ **First watch (no subtitles):** Just feel the scene. Is the mood positive or negative? How do the characters feel at the start and at the end?
- ➢ **Second watch (English subtitles):** Pay attention to the keywords. We will learn them together.
- ➢ **Vocabulary Focus:** *work, team, together, problem, fix, help, fun, job*.

Activity: Fill in the Gaps (Collaboratively):

- ➢ In pairs, you will receive the song lyrics with missing words (the keywords above).

Work This Out (HSM 2)

How did we get from the top of the world
To the bottom of the heap?
I don't recall you mentioning
The boss is such a creep
We still have the ingredients
To make this summer sweet
Well, i got rags instead of riches
And all these dirty dishes
Just wish i had three wishes
Okay, guys, break it up
We've got to work, work, to work this out
We'll make things right, the sun will shine
If we work, work, there'll be no doubt
We can still save the summer
If we work this out

Dude, what have you gotten us into?
Come on, we can totally turn this thing around
I'd rather face a seven-footer
Straight up in the post (yeah)
That sure beats hangin' here
And burnin' someone's toast (uh-huh)
I needed benjamins
But this ain't worth the stress
Maybe there's a better way
To fix this greasy mess
We're a champion team, a well-oiled machine
And we've faced tougher problem than this
I know it's a grind, but i'm sure we can find
A way to have fun while we get this job done
We've got to work, work, to work this out
We'll make things right, the sun will shine
Got to work, work, there'll be no doubt
If we all come together, we can work this out
Let's work it
Tell me what you want
Tell me what you need
A little bit of sugar
A little bit of butter
It's the perfect recipe
Pay day
It'll taste so sweet
Pay day
Good enough to eat
Gonna make some motion pictures
Hit the mall with all my sisters
Get tickets to the knicks and sixers
Kick it with the music mixers
Buy a ride that suits my style

Lounge around the pool awhile
Make a date with my favorite girl
We've got it made
Woah, we've got to work, work, to work this out
We'll make things right, the sun will shine
If we work, work, there'll be no doubt
We can still save the summer
If we work this out
Work this
Gotta work this
We can work this out

➢ Listen to the song again and work together to complete the lyrics.
➢ Let's check and sing the chorus together: *"We've got to work, work, to work this out…"*

Grammar in Use:

➢ Analyze the use of the word "CAN" on these lines of the songs "What Time is it?" and "All For One"

"School's out
*We **can** sleep as late as we want to*
It's our time
*Now we **can** do whatever we wanna do"*

*"Guys, show them we **can** make some moves*
Girls, show them we know how to groove
[...]
*C'mom everyone, **let's** dance*
*We **can't** let the moment pass*
***Let's** make the party last?"*

➢ What does this word "CAN" mean?
➢ Let's see some examples on the board and try to see the structure using the word "CAN".
  - *I can drive a car.*

- *You can draw a pizza in your notebook.*
- *We can do the activity.*

➢ Come back to the songs and let's analyze the use of the word "LET'S". What does it mean?

Speaking Task - "We Can Fix It!":

➢ Think of a small problem in your community, school, or FAD (*e.g., a dirty park, a boring wall, trash on the ground*).

➢ With your partner, create a solution using *"We can…"* + a vocabulary word to suggest solutions and *"Let's"* + something you ask your friend to do.

- **Example:** *"We can clean the park together. Let's go there and clean it up"*

➢ Share your ideas (conversation) with the class.

DAY 2: ANALYZING COLLABORATION - DIALOGUE AND ACTION

Objetivo: Analisar como a colaboração é construída nos diálogos e ações do filme, desenvolvendo ***reading*** (de legendas) e ***speaking*** em interações.

Quick Revision:

➢ Match the vocabulary word from last class with its picture.
work, team, together, problem, fix, help, fun, job.










➢ What was the main message of the "Work This Out" scene?

Viewing and Reading for Purpose:

➢ We will watch the scene where Troy, Gabriella, and friends plan the talent show ("You Are the Music in Me" rehearsal and the scene where Gabriella and Taylor are trying to convince Ryan to play a Baseball game.

➢ **Focus:** How do they communicate? How do they agree on ideas?

➢ **Useful Language:** *"Let's…", "What about…?", "I agree.", "Good idea!", "We should…"*

Grammar in Use:

- ➢ Let's analyze the form of "HAVE GOT TO" and the structure of (to plan something) in these lines of the songs "Work This Out":

  "We'**ve got to** work, work, to work this out.
  We'll make things right. The sun will shine."

- ➢ What does "We've got to work this out" express?
- ➢ Let's check the structure on the board and what the words express
  Have (got) to + verb: Expresses necessity or obligation. Examples below:
  - We have got to finish the project by Friday.
  - You've got to see this scene!

Role-Play - "Plan a Class Event":

- ➢ Your group's mission: You are free to plan something you want to do.
- ➢ Create a short dialogue using the Useful Language and the Grammar in Use to decide:
  - The name of the event.
  - One activity you have got to do.
- ➢ Perform your mini-dialogue for the class.

DAY 3: THE POWER OF MUSIC AND IMAGE - CREATING A MESSAGE

Objetivo: Explorar a mensagem colaborativa transmitida multimodalmente (música + imagem + gesto) e planejar coletivamente uma cena colaborativa em vídeo, praticando ***reading*** (de letras), ***writing*** e ***speaking*** colaborativo.

Introducing the Final Project - "Our Collaborative Music Video Scene":

- ➢ Final Task: Together, we are going to create a video musical collaborative inspired in HSM2
- ➢ Theme: ***Working Together to Fix a Problem***
- ➢ Scene:
    - A slogan in English
    - Simple dialogues in English (using the learnt vocabulary).
    - Simple physical actions (such as coordinated gestures, group movements, or acting without choreography)
    - A sung chorus (we can use the chorus from "Work This Out" or create a new *(in this case, a simple parody)*, very simple one)
- ➢ Today, let's start planning in groups.

Viewing for Inspiration & Analysis:

- ➢ Watch the final clip "All for One" and the scene "Work This Out" again. https://www.youtube.com/watch?v=edasiU1SZPk&t=23s https://www.youtube.com/watch?v=kl4zc0eig9k&pp=ygUpd29yayB0aGlzIG91dCBoaWdoIHNjaG9vbCBtdXNpY2FsIDIgc2NlbmU%3D
- ➢ How do gestures, expressions, and teamwork reinforce the message?
- ➢ What simple actions (e.g., raising hands together, passing an object, organizing something as a group) could we use?

Activity: Brainstorming Our Scene - "Working Together to Fix a Problem"

- ➢ **Step 1 (Whole class):** Choose a simple problem to be solved in the scene (*e.g., organizing the room, planning a surprise party, cleaning a space, putting up a poster together*).
- ➢ **Step 2 (In groups of 4-5):** Each group is responsible for one part:
    - **Script Group:** Write 3-4 short lines in English (using We can..., Let's..., We've got to..., I agree...).
    - **Music and Actions Group:** Choose a 30-second excerpt from an HSM2 song and suggest simple gestures or movements that everyone can do (e.g., clap your hands to the beat, raise your arms together, pass a ball or symbolic object).
- ➢ **Step 3 (Sharing):** Each group presents their ideas to the class. Together, we decide on the final script, music, and actions.

Homework (Individual/Group):

- ➢ Create a slogan for the scene (e.g., "Working Together to Fix a Problem!") and suggest how to organize the room for filming (student positions, central object, background).
- ➢ Practice your group's lines.
- ➢ Think of a simple outfit that matches the theme (e.g., shirts of the same color, caps, etc.).
- ➢ The Music and Actions Group should prepare the music and simple gestures to teach the class on Day 4.

DAY 4: PUTTING IT ALL TOGETHER - PRODUCTION AND SHARING

Objetivo: Consolidar a aprendizagem através da produção colaborativa final (gravação de uma cena em vídeo), integrando todas as habilidades linguísticas em uma tarefa significativa e coletiva.

Rehearsal and Final Preparation - "Lights, Camera, Collaboration!"

- ➢ **First 20 minutes:** We rehearse together!
  - The Music and Actions Group teaches simple gestures to everyone (e.g., everyone points to the center, claps their hands together, passes an object from hand to hand).
  - We review the lines in English.
  - We define positions and scenery.
  - **Important:** Participation in the gestures is optional. Those who do not want to do them can participate only by speaking or singing.

Recording Time - "Action!"

- ➢ Recording of the collaborative scene (maximum 2-3 minutes).
- ➢ We can record in a single take or in 2-3 takes (for example: first the lines, then the musical part with gestures).
- ➢ Everyone participates in some way: some speak, everyone sings/does the gestures together (whoever wants to).
- ➢ The teacher operates the camera (it can be a cellphone).

Screening and Reflection - “Our Premiere!”

- ➢ We are going to watch the recorded video together.
- ➢ What worked best?
- ➢ How was the experience of creating something together?
- ➢ Which English phrases did we use with the most confidence?
- ➢ Was the message of collaboration clear in our video?

Sharing Our Work (Optional but Encouraged):

- ➢ The video can be edited (with slogans, credits) and shared on the institution's social media.

Final Closing:

- ➢ Thank you all for your collaboration!

APÊNDICE B: INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS
QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS (PÓS-INTERVENÇÃO)

Título: Sua Opinião Sobre as Aulas de Inglês com High School Musical 2

Instruções: Olá! Este questionário é uma parte muito importante da minha pesquisa. Quero saber sua opinião sincera sobre as aulas que tivemos com o filme High School Musical 2. Não há respostas certas ou erradas. Suas ideias vão me ajudar a entender o que funcionou e como posso melhorar. Todas as suas respostas são anônimas e confidenciais (ninguém saberá que foram suas). Obrigado por colaborar!

Parte 1 - Sua experiência com as aulas (Marque um X na coluna que melhor representa sua opinião)

- **Discordo Totalmente**
- **Discordo**
- **Nem concordo, nem discordo**
- **Concordo**
- **Concordo Totalmente**

1. As aulas com o filme foram mais interessantes do que as aulas de inglês sem ele.
2. As músicas do filme me ajudaram a aprender novas palavras em inglês.
3. Prestei mais atenção tentando entender os diálogos e as letras das músicas.
4. As atividades em grupo (como a encenação e a gravação do vídeo) foram legais.
5. Trabalhar em grupo me fez praticar mais o inglês com meus colegas.
6. A história do filme (sobre amigos trabalhando juntos) tem a ver com a minha vida.
7. Me senti mais confiante para tentar falar em inglês durante essas aulas.
8. A sequência de atividades (desde assistir ao filme até criar nossa cena) fez sentido para mim.
9. Depois dessas aulas, sinto que meu inglês (ouvir, falar, ler, escrever) melhorou um pouco.
10. Gostaria que tivéssemos mais aulas usando filmes ou músicas.

Parte 2 - Suas palavras (Por favor, responda com suas próprias ideias)

11. O que você mais gostou nas aulas com o High School Musical 2? Pode falar sobre uma cena, uma música, uma atividade ou o trabalho em grupo.

12. Houve alguma dificuldade? Teve algo que foi muito difícil ou de que você não gostou tanto?
13. A mensagem principal do filme e das aulas foi sobre colaboração (trabalhar em equipe, ajudar os outros). Isso fez você pensar diferente sobre trabalhar com seus colegas na escola ou em outros lugares? Como?
14. Deixe uma sugestão ou comentário final sobre essas aulas. O que você diria para um professor que quer usar um filme para ensinar inglês?

Muito obrigado pela sua participação e por toda a colaboração durante esse projeto!