



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

FELIPE TREVISAN FERREIRA

**DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NAS  
AULAS DE INGLÊS:  
A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS EM  
CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

FELIPE TREVISAN FERREIRA

**DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NAS  
AULAS DE INGLÊS:  
A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS EM  
CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Londrina  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Trevisan Ferreira, Felipe.

Diversidade sexual e de gênero nas aulas de inglês : A formação de cidadãos críticos em contexto de vulnerabilidade social. / Felipe Trevisan Ferreira. - Londrina, 2020.  
341 f.

Orientador: VERA LÚCIA LOPES CRISTOVÃO.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Diversidade - Tese. 2. Vulnerabilidade Social - Tese. 3. Ensino de Idiomas - Tese. 4. Críticidade - Tese. I. CRISTOVÃO, VERA LÚCIA LOPES. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

FELIPE TREVISAN FERREIRA

**DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NAS AULAS DE INGLÊS:  
A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS EM CONTEXTO  
DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes  
Cristovão.

Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Viviane Bagio Furtoso

Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Rogério Casanova Tílio

Universidade Federal do Rio de Janeiro –  
UFRJ

Londrina, 16 de abril de 2020.

Dedico este trabalho a todo indivíduo LGBTQIA+ que, em sua vida, já foi corajoso o bastante para ser exatamente quem é.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho, antes de uma dissertação de mestrado, é um ato de resistência. Um grito de socorro e um levante, que se quer sereno e pungente, contra a violência de uma sociedade que atenta cada vez mais contra a existência dos meus. Agradeço aos que se levantam comigo.

Hoje compreendo que muito do que sou se deve aos encontros que tive pela minha caminhada e que hoje me constituem. Olhar para trás é um exercício de humildade e gratidão por todos estes momentos – os de conforto, mas também os de desafio: todos eles me levaram a ser quem sou hoje. Esta dissertação é apresentada como resultado dos meus dois últimos anos, em que percorri os caminhos do mestrado; todavia, acredito pungentemente que o maior resultado deste percurso é a pessoa, o professor e o pesquisador que me tornei – e continuo a tornar-me, um eterno *devir*. Todos os nomes que aqui menciono são partes essenciais deste processo, e a eles dedico minha gratidão.

Agradeço aos meus pais pelo privilégio da existência, pelos valores basilares de bondade, responsabilidade e empatia que me regem. Foram muitos sacrifícios para que eu pudesse estar onde hoje estou e realizar muitos dos meus sonhos. Agradeço à minha família por me acolher, me nutrir com amor e carinho e me aceitar em minhas peculiaridades em todos os momentos da minha vida. Espero poder algum dia retribuir à altura. Obrigado.

Agradeço à professora, orientadora e, sobretudo, mãe acadêmica Vera por ter visto potencial em mim no primeiro ano da graduação – quando eu tinha apenas 17 anos! – e por ter continuado a vê-lo em todos os anos que se seguiram. Por acreditar no meu trabalho, pelos incentivos, pelo carinho, e a maneira humana como sempre me tratou – seus ensinamentos valiosos me guiaram por esta vida acadêmica e, muitas vezes, ultrapassaram a barreira da disciplina e me ensinaram a ser, também, uma pessoa melhor. Obrigado.

Agradeço às minhas amigas Adriana, Natália, Débora, Isadora,

Carolina, Sarah, Jéssica, Juliana, Lucas, Patrick, Lílian, entre tantas outras, por me lembrarem continuamente de que sou capaz e que a vida pode ser leve e gostosa naqueles dias em que era um desafio acreditar nisto. Um agradecimento especial ao amigo-irmão Felipe Adati pela amizade sem diretrizes ou condições desde o primeiro ano da graduação, pelo ouvido sempre disponível e atento, pelas infinitas ajudas incondicionais, e por me ensinar a dar um jeito de dar risada mesmo nos momentos mais difíceis. São ensinamentos valiosos. Obrigado.

Agradeço ao grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) – ou Colmeia, como carinhosamente a chamamos, pela leitura atenta, pelas discussões pertinentes, pelos “pitacos” e por me ensinar o verdadeiro significado de trabalho em equipe. Obrigado.

Agradeço aos professores do curso de graduação em Letras – Inglês da Universidade Estadual de Londrina, por me ensinarem a pensar como um professor. E aos professores do programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, por me ensinarem a pensar como um pesquisador. Obrigado.

Agradeço aos colegas pós-graduandos do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pelo compartilhamento de momentos, ideias, histórias, discussões, risadas e angústias que tanto me auxiliaram neste percurso. Obrigado.

Agradeço à Profa. Dra. Tânia Magalhães pelas contribuições valiosas fornecidas durante o Seminário de Dissertações e Teses em Andamento (SEDATA). Obrigado.

Agradeço à Profa. Dra. Viviane Bagio Furtoso e à Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira pela leitura atenta e cuidadosa e pelas sugestões e comentários realizados durante o exame de qualificação. Obrigado.

Agradeço aos professores componentes da banca, pelo aceite em participar deste processo de avaliação e pela disposição em ler e contribuir com o meu trabalho, ao Prof. Dr. Rogério Casanova Tílio e (novamente) à Profa. Dra. Viviane Bagio Furtoso. Obrigado.

Agradeço à Associação Guarda Mirim de Londrina por me receber,

fornecer o suporte necessário para a implementação desta pesquisa e pelo engajamento com uma educação para a transformação social. Obrigado.

Agradeço às alunas participantes desta pesquisa, por me permitirem vislumbrar seus modos de compreender o mundo. O que aprendi com vocês não cabe em palavras. Sem seus modos críticos de pensar a realidade, a diversidade, o conhecimento, a educação, as músicas que ouvimos e a língua inglesa – sem nada disso, esta pesquisa não seria possível. Obrigado.

Agradeço à CAPES pela bolsa concedida a partir de 2019. O desenvolvimento pleno deste trabalho só foi possível porque pude me dedicar integralmente aos meus estudos. Reconheço que não há avanço científico que se estabeleça sem o investimento e incentivo público. Obrigado.

Agradeço, finalmente, aos leitores que – por quaisquer motivos que os movam – chegaram até esta pesquisa e se dispuseram a lê-la. Espero que possam encontrar nas páginas seguintes: sentido, inspiração e vontade de transformar. Obrigado.



*My body is a garden rooted in gratitude. Thank you is the biggest poem I've got inside of me.*

Sabrina Benaim

Intérprete da minha história, honro a trajetória.  
Ninguém me dá voz, eu já tenho voz.

*Quebrada Queer*

Querer-se livre é também querer livre os outros

*Simone de Beauvoir*

TREVISAN FERREIRA, Felipe. **Diversidade sexual e de gênero nas aulas de inglês**: a formação de cidadãos críticos em contexto de vulnerabilidade social. 2019. 341f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## RESUMO

Nas últimas décadas, o Brasil tem passado por momentos sócio-políticos deveras conflituosos, especialmente no que tange aos movimentos sociais que lutam pelos direitos das populações LGBTQ+. A situação da violência LGBTfóbica no país configura-se entre profusos e pungentes conflitos. O Grupo Gay da Bahia (GGB, 2018), por exemplo, registrou nos últimos anos os índices mais altos de mortes por homofobia desde a década de 1980. Em contrapartida ao estarecimento de tais dados, as instituições escolares parecem se abster deste debate, podendo elas mesmas desempenhar papéis na manutenção de sistemas de opressão (BOURDIEU; PASSERON, 1970), especialmente em contextos de vulnerabilidade social, ainda que os documentos que regulam a prática docente apontem para a escola enquanto formadora de cidadãos críticos, a partir de uma perspectiva multicultural e socialmente engajada. Diante disso, este trabalho objetiva investigar as relações existentes entre o ensino de língua estrangeira, a formação de cidadãos críticos e questões de diversidade sexual e de gênero. O *locus* desta investigação foi uma entidade sem fins lucrativos atuante na área de educação profissional e cidadã de jovens em situação de vulnerabilidade social e ressocialização, na cidade de Londrina – PR, onde implementamos seis oficinas com o uso de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) voltada para a produção de um comentário *online* sobre uma canção-*rap* LGBT. Esta pesquisa é qualitativa de cunho interpretativista, e está ancorada no arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003). Tanto os elementos de mediação quanto as interações e produções textuais resultantes de nossa intervenção foram transcritos, descritos e analisados de modo a investigar as representações que as alunas constroem acerca da diversidade sexual e de gênero a partir da participação nas aulas de língua inglesa, com base nos conceitos de reiteração e subversão (BUTLER, 2016; 2003; 1997). Analisamos também as contribuições de nossa intervenção para o desenvolvimento linguístico e crítico das alunas, relacionando-o aos elementos de mediação previamente descritos. Os resultados apontam para: a) indícios de desenvolvimento linguístico e crítico das alunas subsidiados pelos elementos de mediação (a SD e as interações em sala de aula); b) a presença de enunciados de força reiterativa do imperativo heterossexual através do uso de termos derogatórios, escárnio e recusa, e de enunciados de força subversiva do imperativo heterossexual, que respondem enunciados reiterativos previamente produzidos, indicando novas possibilidades para tratar de tais temas no ambiente de sala de aula.

**Palavras-chave:** Interacionismo Sociodiscursivo; LGBTQ+; Gêneros Textuais; Vulnerabilidade Social; Formação de Cidadãos Críticos.

TREVISAN FERREIRA, Felipe. **Gender and sexual diversity in English teaching: the education of critical citizens in a context of social vulnerability.** 2020. 341p. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

## ABSTRACT

Over the last decades, Brazil has been facing extremely conflicting socio-political moments, especially in regards of social movements that advocate for LGBTQ rights. The situation of LGBTphobic violence in the country takes place through profuse and poignant conflicts. The Bahia Gay Group (GGB, 2018), for instance, registered in the last few years the biggest number of deaths caused by homophobia since the 1980s. In contrast to the staggering of such data, school institutions seem to abstain from this debate, and they themselves can play roles in maintaining oppression systems (BOURDIEU; PASSERON, 1970), especially in contexts of social vulnerability, even though the documents that rule our teaching practice conceive the school as responsible for the education of critical citizens, from a multicultural and socially engaged perspective. Therefore, this study aims at investigating the existing relationships between foreign language teaching, the education of critical citizens and sexual and gender diversity. The *locus* of this investigation was a non-profit entity active in the area of professional and civic education for young people in situations of social vulnerability and resocialization, in the city of Londrina - PR, where we implemented six workshops using a didactic sequence (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) focused on the production of the genre "online comment" regarding a queer rap song. This research is qualitative and has an interpretative nature. It is based upon the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2003). The elements of mediation, the interactions inside the classroom and textual productions resulting from our intervention were transcribed, described and analyzed in order to investigate the representations that students build regarding sexual and gender diversity upon taking part in English language classes, based on concepts of reiteration and subversion (BUTLER, 2016; 2003; 1997). We also analyzed the contributions of our intervention to the students' linguistic and critical development, associating it to the mediation elements previously described. The results point to: a) evidence of students' linguistic and critical development subsidized by the elements of mediation (didactic sequence and interactions inside the classroom); b) the presence of utterances of reiterative force of the heterosexual imperative through the use of derogatory terms, scorn and refusal, and utterances of subversive force of the heterosexual imperative, which respond to reiterative utterances previously produced, indicating new possibilities for dealing with such themes in the classroom environment.

**Key words:** Socio-discursive interactionism; LGBTQ+; Genres; Social Vulnerability; Education of Critical Citizens

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Número de mortes por LGBTfobia por ano no Brasil .....	16
<b>Figura 2</b> – Estrutura da Sequência Didática .....	48
<b>Figura 3</b> – Esquema de Representação da SD .....	49
<b>Figura 4</b> – Comentário sobre a canção <i>Same Love</i> .....	70
<b>Figura 5</b> – Brasão da Associação Guarda Mirim de Londrina .....	75
<b>Figura 6</b> – Vocabulário sobre “ <i>I’m not okay – My Chemical Romance</i> ”.....	79
<b>Figura 7</b> – Atividade sobre “ <i>Dirty Harry – Gorillaz</i> ”.....	79
<b>Figura 8</b> – Contexto da Situação Comunicativa .....	82
<b>Figura 9</b> – Exemplo de aferição de indícios de criticidade .....	91
<b>Figura 10</b> – Atividade 3.4 .....	136
<b>Figura 11</b> – Metáfora do Hambúrguer.....	137
<b>Figura 12</b> – Atividades 4.2.2 e 4.2.3.....	145
<b>Figura 13</b> – Atividade 5.1 .....	145

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Indícios de Criticidade Presentes na primeira versão do comentário (organizados por critérios) .....	130
<b>Gráfico 2</b> – Indícios de Criticidade Presentes na primeira versão do comentário (organizados por alunas) .....	132
<b>Gráfico 3</b> – Indícios de Criticidade presentes na segunda versão dos comentários (organizados por critérios) .....	139
<b>Gráfico 4</b> – Indícios de Criticidade Presentes na segunda versão do comentário (organizados por alunas) .....	141
<b>Gráfico 5</b> – ndícios de Criticidade presentes na terceira versão dos comentários (organizados por critérios) .....	148
<b>Gráfico 6</b> – Indícios de Criticidade Presentes na terceira versão do comentário (organizados por alunas) .....	150
<b>Gráfico 7</b> – Visão Geral dos Indícios de Criticidade (por critérios) .....	153
<b>Gráfico 8</b> – Visão Geral dos Indícios de Criticidade (por alunas) .....	154

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Pesquisas nacionais: ensino de Língua Inglesa e diversidade sexual.....	24
<b>Quadro 2</b> – Tipos de diversidade e viés teórico-metodológico.....	32
<b>Quadro 3</b> – Instrumentos de coleta ou geração de dados das pesquisas.....	32
<b>Quadro 4</b> – Diferentes definições de “crítico” .....	42
<b>Quadro 5</b> – Crítico na visão queer .....	43
<b>Quadro 6</b> – Caracterização das sequências didáticas no contexto brasileiro .....	50
<b>Quadro 7</b> – Quebrada queer .....	58
<b>Quadro 8</b> – Same Love .....	61
<b>Quadro 9</b> – Panorama metodológico da pesquisa .....	73
<b>Quadro 10</b> – Detalhamento das Oficinas .....	83
<b>Quadro 11</b> – Enumeração das atividades da SD .....	83
<b>Quadro 12</b> – Ficha de Acompanhamento de Indícios de Criticidade .....	89
<b>Quadro 13</b> – Ficha de Autoavaliação de Indícios de Criticidade .....	92
<b>Quadro 14</b> – Macroestrutura da Sequência Didática .....	97
<b>Quadro 15</b> – Roupas de Mulher.....	101
<b>Quadro 16</b> – Parecer gay.....	103
<b>Quadro 17</b> – Função Social do Rap .....	105
<b>Quadro 18</b> – A palavra “bicha” .....	106
<b>Quadro 19</b> – Autorreflexão.....	108
<b>Quadro 20</b> – Virar Fluente.....	110
<b>Quadro 21</b> – Enunciado Reiterativo com Termo Derrogatório .....	114
<b>Quadro 22</b> – Violência Linguística e Física .....	115
<b>Quadro 23</b> – Enunciado Reiterativo Não-Verbal .....	116
<b>Quadro 24</b> – Reflexão acerca da função comunicativa do gênero.....	117
<b>Quadro 25</b> – Enunciado Reiterativo com Termo Derrogatório .....	117
<b>Quadro 26</b> – Reconhecimento e Resistência à Diversidade .....	118
<b>Quadro 27</b> – Recusa em Assistir ao Vídeo .....	119
<b>Quadro 28</b> – Prática Problematizadora motivada pela recusa .....	120
<b>Quadro 29</b> – Comentários já realizados pelos alunos.....	122
<b>Quadro 30</b> – Desafiando um enunciado reiterativo de recusa .....	123
<b>Quadro 31</b> – Desafiando um enunciado reiterativo de termo derrogatório .....	124

<b>Quadro 32</b> – Primeira versão dos comentários .....	126
<b>Quadro 33</b> – Segunda versão dos comentários .....	133
<b>Quadro 34</b> – Sequência Argumentativa na segunda versão dos comentários.....	137
<b>Quadro 35</b> – Terceira versão dos comentários .....	142
<b>Quadro 36</b> – Sequência Argumentativa na terceira versão dos comentários .....	146
<b>Quadro 37</b> – Circulação dos Comentários .....	152

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
FAIC	Ficha de Acompanhamento de Indícios de Criticidade
GGB	Grupo Gay da Bahia
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LGBTQ	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Queers
MDG	Modelo Didático do Gênero.
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SD	Sequência Didática

## LISTA DE CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DAS AULAS\*

SINAIS	OCORRÊNCIA
( )	Incompreensão de palavras ou segmentos
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu
/	Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo de tônica e/ou timbre)
MAIÚSCULA	Entonação Fática
:: (podendo aumentar para ::: ou mais)	Prolongamento de vogais e consoantes (como s, r)
-	Silabação
?	Interrogação
,	Pausas na fala para respiração ou pausas pequenas
...	Pausas médias ou longas em duração (de 5s em diante)
((minúscula))	Comentários descritivos do transcritor
[ (ligando as linhas)	Superposição ou simultaneidade de vozes
(...)	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.
“entre aspas”	Citações literais de textos ou de falas de outrem durante a gravação.
--	Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático.
Felipe	Professor-pesquisador.
Professora auxiliar	Professora auxiliar.
A, B, C, D, E, F, G, H, I, J**	Alunas(os) participantes das Oficinas de Língua Inglesa
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP, etc).</li> <li>2. Fáticos: áh, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por está: tá? Você está brava?).</li> <li>3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.</li> <li>4. Todas as palavras em língua estrangeira estão em itálico. Ex.: (<i>book</i>).</li> <li>5. Números por extenso.</li> <li>6. Não se indica ponto de exclamação (frase exclamativa).</li> <li>7. Não se anota o cadenciamento da frase.</li> <li>8. Pode-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa).</li> </ol>	

\* Normas adaptadas do Projeto NURC: PRETI D. (org.). **O discurso oral culto 2<sup>a</sup>** ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos v. 2) 224p.

\*\* A fala de cada aluna (o) é indicada por uma letra aleatória.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1 – MAPEAMENTO DE PESQUISAS</b> .....	23
<b>CAPÍTULO 2 – DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE</b> .....	34
2.1 DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO .....	34
2.2 POR UM ENSINO DE LÍNGUAS SOCIALMENTE ENGAJADO.....	38
2.3 A IDEIA DE CRITICIDADE .....	39
2.4 A POSTURA SOCIOINTERACIONAL CRÍTICA NAS AULAS DE LÍNGUAS.....	43
<b>CAPÍTULO 3 – O ENSINO DE LÍNGUAS NA PERSPECTIVA DO O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO</b> .....	46
3.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO .....	46
3.2 O GÊNERO CANÇÃO-RAP LGBT .....	46
3.2.1 O Rap e a Escola .....	54
3.2.2 Canções-Rap LGBT em Língua Portuguesa .....	57
3.2.3 Canções-Rap LGBT em Língua Inglesa.....	60
3.2.4 O Rap-LGBT no Ambiente Escolar.....	63
3.3 O GÊNERO COMENTÁRIO ONLINE.....	66
3.3.1 Modelo Didático do Gênero Comentário Online .....	69
3.3.2 Comentário Online Sobre uma Canção-Rap LGBT.....	70
<b>CAPÍTULO 4 – PERCURSOS METODOLÓGICOS</b> .....	72
4.1 REFLEXÕES ONTOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS: A NATUREZA DA PESQUISA .....	74
4.2 LÓCUS E SUJEITOS DE PESQUISA .....	75
4.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	81
4.4 FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE INDÍCIOS DE CRITICIDADE (FAIC) .....	84
4.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	93

<b>CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	96
5.1 DESCRIÇÃO DOS ELEMENTOS DE MEDIAÇÃO .....	96
5.1.1 Sequência Didática.....	97
5.1.2 Interações em Sala de Aula .....	100
5.1.2.1 Estranhamento do normal .....	101
5.1.2.2 Compromisso com a mudança .....	104
5.1.2.3 Pensando criticamente os conteúdos.....	106
5.1.2.4 Autorreflexão .....	108
5.1.2.5 Expectativas e promoção de transformação .....	109
5.2 REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE.....	112
5.2.1 Enunciados de Força Reiterativa do Imperativo Heterossexual .....	113
5.2.2 Enunciados de Força Subversiva do Imperativo Heterossexual .....	121
5.3 INDÍCIOS DE CRITICIDADE .....	125
5.3.1 Primeira Versão.....	125
5.3.2 Segunda Versão.....	133
5.3.3 Terceira Versão .....	142
5.3.4 Circulação dos comentários .....	151
5.3.5 Visão Geral.....	153
<b>CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	156
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	163
<b>APÊNDICES</b> .....	168
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	169
APÊNDICE B – Sequência Didática.....	172
APÊNDICE C – Transcrições das Oficinas .....	196
APÊNDICE D – Comentários produzidos pelas alunas.....	321
APÊNDICE E – FAIC .....	328

## INTRODUÇÃO

*“Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes.  
Assim em cada lago a lua toda  
Brilha, porque alta vive.”  
(Fernando Pessoa)*

O poema acima que elegi<sup>1</sup> para introduzir a presente dissertação é senão a versificação das inquietações que movem esta pesquisa: não há direito mais básico que o direito de existir, de ser quem se é, de se construir e exercer suas identidades, livre de ameaças ou preconceitos. Ser quem se é não deveria ser um esforço, um risco, um ato de coragem ou um posicionamento político. Não obstante, na atual conjuntura sócio-política, assim o é. Todos os dias pessoas sofrem as mais variadas formas de violência advindas de motivações preconceituosas e que atentam contra a sua própria existência, pelo simples fato de existirem e serem quem são. Assim, o “ser quem se é” configura-se enquanto uma escolha complexa e permeada por conflitos.

A literatura que versa a respeito das posições epistemológicas do inquérito científico nas ciências humanas tende a apontar os pesquisadores pós-modernos (especialmente aqueles alinhados ao paradigma participativo) enquanto sujeitos que não transcendem sua posição sócio-política ao debruçar-se sobre uma dada realidade social (LINCOLN; GUBA, 2006). Por esta razão, apresento aqui um breve relato de minha própria experiência de modo a ilustrar a situação supracitada e explicitar o lugar social do qual eu, enquanto pesquisador, escrevo.

Desde as mais tenras reflexões a meu próprio respeito, eu me compreendia enquanto *diferente*. E essa compreensão perpassou vários aspectos de minhas identidades durante muito tempo. Mesmo antes do afloramento de minha

---

<sup>1</sup> Compreendemos que o fazer científico não pode ser desvincilhado do sujeito pesquisador. Por este motivo, optei por utilizar a primeira pessoa do singular ao tratar de minhas experiências individuais e a primeira pessoa do plural ao me referir às escolhas, decisões e reflexões elaboradas em conjunto com minha orientadora.

própria sexualidade, isto é, antes que eu me compreendesse enquanto um indivíduo homossexual ou sentisse atração física por outros indivíduos, sofri inúmeras violências homofóbicas: a problemática dizia respeito às minhas identidades antes de dizer respeito à minha sexualidade. A escola, por esta razão, sempre foi por mim concebida enquanto um espaço extremamente hostil, no qual ser quem eu sou apresentava-se enquanto um obstáculo ao estabelecimento de boas relações com meus colegas. A ideia de que a diferença que me constituía era errada foi aos poucos inculcada em meus pensamentos por discursos das mais diferentes esferas: familiar, religiosa, escolar, midiática. A ausência da discussão acerca da diversidade sexual e de gênero na minha experiência escolar contribuiu para essa compreensão, tanto da minha parte, quanto de meus colegas de escola. Esse processo fez também com que eu mesmo ratificasse e reforçasse as estruturas de violência que me oprimiam. Foi apenas no ensino superior em que eu encontrei um ambiente seguro para que eu pudesse compreender e manifestar a minha identidade livre de preconceitos ou ameaças. Todavia, por ter optado por um curso de licenciatura, logo precisei retornar à rede básica de ensino, o que fez com que eu me confrontasse com as mesmas estruturas de violência e opressão que havia experienciado anteriormente – não obstante, agora no papel de professor.

Enquanto ofereço minha própria experiência de construção da identidade homossexual como exemplo, é necessário reconhecer que minha história é também permeada por privilégios. Outros jovens na mesma situação não tiveram a mesma sorte. De fato, segundo os relatórios elaborados anualmente pelo Grupo Gay da Bahia (doravante, GGB), os números de morte por LGBTfobia<sup>2</sup> estão em uma progressão crescente no Brasil. Apenas no ano de 2017 foram registradas 445 mortes por motivação LGBTfóbica; esse é o maior número a ser registrado desde a criação deste índice, em 1980, e representa um aumento de mais de 340% desde o início do século, quando registrava-se 130 mortes por LGBTfobia no país. A figura a seguir ilustra tais dados:

---

<sup>2</sup> O acrônimo LGBTQ+ é usado para designar pessoas que se identificam como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais ou *Queergender*. O símbolo “+” é incluído como forma de reconhecer as demais formas de identidades de gênero ou sexualidades não hegemônicas que porventura não se sintam representadas por esses outros grupos.

**Figura 1** – Número de mortes por LGBTfobia por ano no Brasil.



**Fonte:** GGB, 2018.

O relatório da violência homofóbica do ano de 2018 (GGB, 2018), além de apontar o alarmante número de 420 pessoas mortas por LGBTfobia no país, também revelou que cerca de 7% das vítimas eram menores de 18 anos, e cerca de 29% tinha entre 18 e 25 anos. Além disso, o documento também lista estudantes e professores entre as profissões mais vulneráveis à violência sexual e/ou de gênero (uma vez que, dentre as vítimas de 2018, 33 eram estudantes e 13 eram professores). Esses dados podem vir a corroborar para a compreensão da escola enquanto um espaço em que violências homofóbicas acontecem, e da necessidade de pesquisas que se debrucem sobre essa realidade, de modo a contribuir para a diminuição de dados tão alarmantes.

Não obstante, é preciso reconhecer os frutos de movimentos sociais que demandavam medidas a esse respeito, no curso da história. De fato, em 1985 a Organização Mundial da Saúde retirou a homossexualidade da lista de patologias e em 1999 o Conselho Federal de Psicologia homologou a proibição de terapias de conversão sexual, bem como de quaisquer ações que possam contribuir para a patologização de comportamentos ou práticas consideradas homossexuais. Ainda

assim, o ambiente escolar permanece permeado por homofobia, o que acaba por tolher dessa população as oportunidades de formação e contribuem para um baixo nível de escolaridade (ASINELLI-LUZ; CUNHA, 2011).

Uma pesquisa realizada em 2004 por Abramovay e Castro ratifica essa afirmação ao apontar que professores contribuem para o estabelecimento da violência homofóbica no ambiente escolar, seja através do silenciamento ou da reprodução ativa de instrumentos de opressão. Isto se materializa não só através da violência física, mas também psicológica e institucional. Os autores apontam que elas são advindas dos colegas (através do que chamam de *bullying* homofóbico), dos professores e até mesmo do próprio sistema educacional (ABRAMOVAY; CASTRO, 2004).

Se esse cenário da luta LGBTQ+ já não fosse o bastante, uma agenda política fundamentalista tem também avançado no campo educacional. A nível nacional, existe um projeto de governo em plena implementação que visa à invisibilização e ataque às identidades LGBTQ+, que se materializa ora através de pronunciamentos oficiais de governantes de cunho pungentemente LGBTfóbico, ora por medidas institucionais. Na cidade de Londrina, por exemplo, existe um projeto de lei em tramitação que proibiria os professores de abordarem questões de gênero e sexualidade na sala de aula – este que já recebeu o apoio de mais de dez mil moradores da cidade, em uma petição online<sup>3</sup>. Além disso, no ano de 2015, o trâmite do Plano Municipal de Educação de Londrina contou com emendas durante o seu processo de discussão e aprovação que suprimiam expressões como "desigualdades de gênero e de raça/etnia", "ideologia de gênero" e "diversidade de gênero"<sup>4</sup>.

Esta situação se configura de uma maneira duplamente paradoxal. Por um lado, temos índices nacionais de violência contra a população LGBTQ+ crescendo estonteantemente, e políticas educacionais que vetam a abordagem de tais assuntos no âmbito escolar sendo desenvolvidas ou implementadas. Por outro lado, temos documentos regulamentadores da prática educacional que clamam por

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.citizengo.org/pt-pt/signit/34657/view>. Acesso em: abr de 2019.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.bonde.com.br/educacao/ensino/plano-municipal-de-educacao-e-aprovado-em-sessao-tumultuada-em-londrina-373595.html>. Acesso em: abr de 2019.

uma educação que possibilite a formação de cidadãos críticos e a construção de uma sociedade igualitária. Exemplo disso são as DCE que propõem “uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa” (PARANÁ, 2008, p. 14). O mesmo documento também explicita que

[...] cabe ao professor criar condições para que o aluno não seja um leitor ingênuo, mas que seja crítico, reaja aos textos com os quais se depare e entenda que por trás deles há um sujeito, uma história, uma ideologia e valores particulares e próprios da comunidade em que está inserido. Da mesma forma, o aluno deve ser instigado a buscar respostas e soluções aos seus questionamentos, necessidades e anseios relativos à aprendizagem. (PARANÁ, 2008, p. 66)

Em consonância com as DCE, a Conferência Nacional sobre Educação Básica de 2008 aprovou em seu documento final sugestões de medidas de políticas públicas para a mitigação das violências homofóbicas no ambiente escolar, entre elas: a elaboração de livros didáticos e paradidáticos livres de discriminações de gênero e sexualidade, a elaboração de programas de formação pedagógica voltados para a temática da diversidade sexual e de gênero, a inserção dos conteúdos relativos aos estudos da diversidade sexual e de gênero no currículo das licenciaturas, a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e de gênero e a discussão de tais temas no ambiente de sala de aula (ASINELLI-LUZ; CUNHA, 2011).

Ratificando a importância deste tema, a Conferência Nacional da Educação (CONAE) de 2010 contou com um eixo completamente dedicado às questões de diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar, divulgando em seu relatório final vinte e cinco medidas para a promoção da diversidade sexual e de gênero (MEC, 2010, p. 143-146). Estas medidas incluem: a discussão das questões de diversidade sexual e de gênero na formação inicial e continuada de profissionais da educação, abrangendo o desenvolvimento, oferta e fomento de programas de extensão, especialização, mestrado e doutorado nesta área do conhecimento; a inserção dos estudos de diversidade sexual e de gênero no currículo dos cursos de formação inicial e continuada; a constituição de uma educação não sexista; a exclusão de materiais didáticos que veiculem conteúdos preconceituosos e discriminatórios dos programas públicos do livro didático; o desenvolvimento e

incentivo ao desenvolvimento de livros didáticos mais diversos e a ampliação de materiais que abordem a temática da diversidade, bem como a inclusão de tais materiais nos acervos das bibliotecas das escolas da rede pública; a construção de um espaço escolar livre e seguro para todos; a garantia de uso do nome social para travestis e transexuais; a construção de uma proposta pedagógica sobre diversidade sexual e de gênero, de modo a nortear o trabalho na rede escolar pública; entre outras.

Muito tem sido discutido no campo da pedagogia sobre esta temática, todavia a área do ensino de línguas especificamente ainda apresenta um menor número de pesquisas nesta área. De fato, Ferreira e Sene (2018b), ao realizarem um mapeamento de pesquisas sobre as identidades de gênero, raça e sexualidade nas aulas de língua inglesa apontam que há uma escassez de pesquisas produzidas sobre o tema. As autoras revelam a necessidade pungente de se pensar a relação existente entre o ensino de línguas e o processo de desconstrução de conceitos binarizantes e hierarquizadores (como por exemplo a centralidade do masculino para a compreensão do feminino, ou mesmo a centralidade da heterossexualidade para a compreensão da sexualidade), de modo a auxiliar os sujeitos a agirem discursivamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ferreira (2006) corrobora ainda essa visão, ao apontar a necessidade de interações mais igualitárias e diversas nos ambientes escolares, mas também fora deles. A autora reitera a importância da representatividade de identidades não-hegemônicas no ambiente escolar, seja através dos livros didáticos, seja através dos discursos que os educadores mobilizam no ambiente escolar, de modo a desafiar as desigualdades do *status quo* e apresentar novas possibilidades de identificar-se. Tal importância fica ainda mais evidente ao reconhecer que tanto as sexualidades e os gêneros são categorias inerentemente discursivas, quanto as violências contra a diversidade sexual e de gênero acontecem também linguisticamente (BUTLER, 1994, 1997, 2003, 2016).

Fica claro, assim, que a função social da escola deve englobar questões sociais que estejam presentes nos contextos sócio-políticos de onde os

alunos advêm, e que podem ser alvo de tensões e conflitos. Estudos já apontaram uma possível falta de preocupação social nos contextos educacionais brasileiros (MOITA LOPES, 1996, 2002, 2003). Esta situação configura-se de maneira ainda mais complexa se pensarmos os contextos educacionais que atendem alunos em situação de vulnerabilidade social, uma vez que às possíveis estruturas de violência de sexualidade e gênero às quais os alunos são expostos, soma-se uma plethora de violências de diferentes naturezas, como questões de criminalidade e drogas, por exemplo. Abramovay e colaboradores (2002) apontam que a situação de vulnerabilidade social pode ser considerada um fator causal da violência sofrida por essas populações, uma vez que ela pode tolher desses indivíduos as oportunidades de acesso às estruturas de saúde, educação, trabalho, lazer e cultura. É com foco nesta problemática que desenvolvemos este trabalho.

Esta pesquisa insere-se no arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), segundo o qual os indivíduos agem no mundo através da língua, por meio do uso de gêneros textuais (BRONCKART, 2003, 2006, 2010). É também o ISD que postula que o agir linguajeiro está sempre contextualizado no *cronotopos*, isto é, em um determinado lugar, em um dado tempo (BRONCKART, 2003, 2006, 2010). Assim, faz-se indispensável a análise das conjunturas contextuais nas quais as ações de linguagem se inserem. Diante dos temas supracitados, o presente trabalho possui como objetivo central:

- Investigar as relações existentes entre o ensino de língua estrangeira, a formação de cidadãos críticos e questões de diversidade sexual e de gênero.

Para alcançar este objetivo geral, delimitamos três objetivos específicos:

- i. Descrever as características dos elementos de mediação de uma oficina de língua inglesa para estudantes em situação de vulnerabilidade social com vistas à discussão de temas de diversidade sexual e de gênero;

- ii. (Re)conhecer representações de gênero e sexualidade que são construídas nas interações em aulas de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social;
- iii. Identificar os indícios de criticidade em produções escritas de comentários *online* sobre questões de diversidade sexual e de gênero e relacioná-los aos elementos de mediação descritos.

Com o intuito de oferecer dados que nos ajudassem a alcançar tais objetivos, desenvolvemos uma sequência didática<sup>5</sup> que tematizou a questão da diversidade sexual e de gênero. Esse material foi implementado ao longo de seis oficinas de Língua Inglesa em uma instituição sem fins lucrativos, na cidade de Londrina – PR. Os dados que subsidiam esse inquérito científico são provenientes, portanto: a) das gravações em áudio e vídeo das seis oficinas de Língua Inglesa; b) das produções textuais em língua inglesa das alunas participantes nessas oficinas; e c) da própria sequência didática desenvolvida, com foco nos gêneros textuais “canção-*rap* LGBT” e “comentário *online*”.

Este trabalho divide-se em cinco partes. No capítulo que se segue, apresento um mapeamento de trabalhos acerca das questões de diversidade sexual e de gênero nas aulas de língua inglesa. Ainda que Sene e Ferreira (2018b) já houvessem realizado um mapeamento semelhante em 2018, diante da escassez de trabalhos sobre o tema e da necessidade de conhecer mais profundamente o estado da arte para o desenvolvimento deste trabalho, mapeamos os trabalhos presentes em uma base de dados distinta, incluindo também monografias e artigos de revista (uma vez que Ferreira e Sene mapeam teses e dissertações). Ademais, ainda diante da falta de trabalhos sobre o tema, as autoras apresentam um mapeamento em um escopo mais amplo ao ancorarem-se no conceito de identidades sociais para a sua pesquisa em bases de dados, o que engloba questões de raça/etnia, gênero e sexualidade – podendo também incluir aspectos sócio-econômicos. No mapeamento desenvolvido no capítulo 1, buscamos estreitar o foco para as questões de diversidade sexual e de gênero somente.

---

<sup>5</sup> O conceito de “sequência didática” é explicado posteriormente, no capítulo 3.

Nos dois capítulos subsequentes, apresentamos reflexões concernentes às relações entre diversidade sexual e de gênero, a formação de cidadãos críticos e o processo de ensino-aprendizagem de línguas, amparados pelas concepções teóricas nas quais nos embasamos. Assim, organizamos os capítulos a partir de conceitos basilares a nosso trabalho. O Capítulo 2 apresenta nossas reflexões acerca da questão da diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar e para o ensino de línguas, bem como tematiza a questão da formação de cidadãos críticos em contextos de vulnerabilidade social. No Capítulo 3, tecemos reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas sob a luz do interacionismo sociodiscursivo, bem como apresentamos a modalização dos gêneros textuais utilizados no material didático desenvolvido (canção-*rap* LGBT e comentário *online*). O capítulo 4 aborda os procedimentos metodológicos desta pesquisa, seu *lócus* e sujeitos participantes. Finalmente, no capítulo 5, analisamos e discutimos os dados gerados, seguidos de nossas reflexões finais e conclusões.

## CAPÍTULO 1

### MAPEAMENTO DE PESQUISAS

Este capítulo tem por objetivo mapear as pesquisas que abordam as questões da diversidade sexual e de gênero no campo do ensino de línguas estrangeiras. Os dados foram obtidos através plataforma *Google Scholar*<sup>6</sup> no dia 29 de agosto de 2018. O *Catálogo de Dissertações e Teses da Capes*<sup>7</sup> também foi consultado, não obstante, as pesquisas nessa base de dados não originaram em nenhum resultado, o que nos fez desconsiderá-la para os propósitos desta pesquisa. Com o intuito de mapear vários trabalhos já realizados com o foco supracitado, utilizamo-nos de múltiplas combinações de palavras-chave, e obtivemos os resultados descritos em sequência.

Inicialmente, na plataforma *Google Scholar*, a pesquisa foi feita utilizando-se das palavras-chaves: i) ensino de Língua Inglesa, e ii) diversidade sexual. O mecanismo de refinamento utilizado foi o uso de aspas, de modo que a plataforma apresentasse os trabalhos em que as duas palavras-chaves ocorressem concomitantemente. Os resultados obtidos foram:

- Ensino de Língua Inglesa e diversidade sexual (sem aspas): 20.800 resultados;
- “Ensino de Língua Inglesa” e “diversidade sexual” (com aspas): 24 resultados.

Subsequentemente, a mesma base de dados foi consultada com o uso das palavras-chaves: i) “ESL e diversidade sexual”, ii) “EFL e diversidade sexual”, iii) “ELF e diversidade sexual” e iv) “EAL e diversidade sexual”, todas com a utilização do mecanismo de refinamento de aspas. Nenhuma dessas buscas originou resultados. Desta maneira, optamos por analisar as pesquisas resultantes do uso das palavras-chaves “ensino de Língua Inglesa” e “diversidade sexual” (com aspas). Dos 24 resultados obtidos, desconsideramos 14 pesquisas que fugiam ao tema ou que apresentavam um recorte muito distante daquele focado pela

---

<sup>6</sup> <https://scholar.google.com.br/>

<sup>7</sup> <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

pesquisa. Chegamos, então, a uma lista de 10 trabalhos, apresentados no quadro a seguir, organizados em ordem cronológica de publicação.

**Quadro 1 – Pesquisas nacionais: ensino de Língua Inglesa e diversidade sexual**

<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Ano</b>	<b>Filiação</b>
Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola: vozes de professoras e alunos/as.	Susana Aparecida Ferreira	2011	UNIOESTE
A dinâmica dos desenhos animados e as relações de Gênero: uma leitura crítica nas aulas de Língua Inglesa	Solange Marinho Salles e Joana d’Arc Martins Pupo	2012	UFPR
Glee: uma transmedia storytelling e a construção de identidades plurais	Roberto Carlos Santana Lima	2013	UFBA
Práticas avaliativas mediatizadas por tecnologias digitais: educação para o trabalho em contexto de promoção de cidadania.	Lilian Faria Ferreira	2013	PUC – SP
Direitos humanos e questões de gênero e sexualidade na formação de professores/as de Língua Inglesa	Rosana Aparecida Ribeiro de Sene	2015	UFPR
Sexualidade, homossexualidade e homofobia: desafios e contribuições das línguas estrangeiras	Daniel de Mello Ferraz	2015	UFES
Uma análise feminista da construção de gênero em livros didáticos de inglês aprovados pelo PNLD 2014	Maria Gabriella Mayworm de Castro	2016	UFF
O ensino da Língua Inglesa e a equidade de gênero na escola Olavo Bilac em Joinville/SC	Rosineide Espíndola Limas	2017	UFSC
Identidades raciais nas aulas de línguas e intersecção com gênero e sexualidade: discursos produzidos por alunas/os	Rosana Aparecida Ribeiro de Sene e Aparecida de Jesus Ferreira	2018	UFPR
O que as pesquisas recentes revelam acerca das identidades de gênero, de raça e de sexualidade nas aulas de Língua Inglesa	Rosana Aparecida Ribeiro de Sene e Aparecida de Jesus Ferreira	2018	UFPR

**Fonte:** o próprio autor

O trabalho mais antigo encontrado no cenário nacional, é a dissertação de Ferreira (2011), intitulada “Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola: vozes de professoras e alunos/as”. A autora tinha por objetivo investigar as representações de raça/etnia e de gênero nos livros didáticos de Língua Inglesa da 8ª série, e as relações que os professores e os alunos do Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública de ensino na cidade de Cascavel (PR) construíam acerca dessas representações. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, que se utiliza de questionários, entrevistas e diários de campo como instrumentos de geração e coleta de dados. A análise de dados foi embasada pelo quadro teórico-metodológico do Letramento Crítico e leva, também, em consideração os documentos oficiais que regulam o ensino de Língua Inglesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ou as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE).

Ferreira (2011) conclui que, apesar de os professores reconhecerem a importância da reflexão crítica acerca de questões de gênero e raça/etnia para as suas aulas, a inclusão desses temas não acontece na prática. A autora, assim, aponta para uma lacuna na formação dos professores de língua inglesa, que não os prepara para abordar as questões da diversidade em contexto de sala de aula, o que faz com que os alunos também não se vejam representados no material didático utilizado.

Em viés mais prático, Salles e Pupo (2012) desenvolveram uma pesquisa como parte integrante do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no estado do Paraná. A pesquisa é um relato de experiência de uma intervenção pedagógica que aconteceu na cidade de Ponta Grossa (PR), na qual foi utilizada uma sequência didática intitulada “A dinâmica dos desenhos animados e as relações de gênero”. O arcabouço teórico-metodológico que serviu de base para a intervenção pedagógica foi o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que se ancora nas pesquisas de autores como Bronckart, Bakhtin, Dolz, Noverraz e Schneuwly.

Salles e Pupo (2012) salientam a importância de se refletir acerca do sistema social androcêntrico. Para isso, as autoras apresentam a possibilidade de se trabalhar com sequências didáticas, através de uma perspectiva de gêneros textuais.

Desta maneira, elas constatarem que houve um desenvolvimento dos alunos no que tange à apropriação do gênero textual “roteiro”, a partir da análise de desenhos animados. Não obstante, as contribuições das discussões de sexualidade e gênero não puderam ser observadas.

Lima (2013), por sua vez, distancia-se dos dois trabalhos supracitados ao não se debruçar sobre o contexto de sala de aula, mas sim para a análise de um ícone midiático. O autor desenvolveu uma dissertação de mestrado intitulada “Glee: uma transmedia storytelling e a construção de identidades plurais”. É um estudo de caso que analisou as representações das identidades plurais no seriado televisivo *Glee*. É uma pesquisa de análise documental cujos dados são provenientes do produto cultural analisado – o seriado televisivo.

A pesquisa de Lima (2013) enfocou o desenvolvimento dos arcos narrativos dos personagens pertencentes às minorias sociais no ambiente escolar (como a filha do casal inter-racial gay ou o estudante homossexual). O autor aponta que o seriado pode ser considerado um exemplo de narrativa de empoderamento das minorias em um ambiente regulador e rígido: o ambiente escolar. Ao explorar as possibilidades identitárias dos personagens, a narrativa os tira de uma posição marginalizada, e os situa no centro da narrativa, enquanto agentes reflexivos.

Ainda em 2013, Lilian Ferreira Faria defendeu sua dissertação de mestrado intitulada “Práticas avaliativas mediatizadas por tecnologias digitais: educação para o trabalho em contexto de promoção de cidadania” (FERREIRA, 2013). Essa pesquisa é de base documental e tinha por objetivo analisar as concepções de avaliação educacional desenvolvidas pelos participantes de um curso online denominado “A Conquista da Cidadania LGBT”. A autora, assim, interessava-se em explorar a relação estabelecida pelos alunos entre as avaliações desenvolvidas em ambiente digital e os objetivos de capacitação do curso, que envolviam a promoção da cidadania.

Ferreira (2013) utilizou-se de questionários e entrevistas como instrumentos de geração de dados, e sua análise foi de cunho interpretativista. A autora aponta que a maioria dos alunos considerou que as experiências avaliativas pelas quais passaram durante o curso foram emancipadoras. Assim, a autora

ressalta a presença de uma congruência entre os objetivos do curso – que encompassavam o desenvolvimento da cidadania – e as práticas avaliativas desenvolvidas. Para Ferreira, é importante salientar a importância da compreensão da avaliação enquanto um instrumento de ensino que é utilizado com o objetivo de atingir um objetivo delimitado. Dessa maneira, é possível que se repense as maneiras pelas quais os professores acessam o desenvolvimento da cidadania em seus alunos.

A próxima pesquisa encontrada no cenário nacional foi desenvolvida dois anos após a pesquisa de Ferreira (2013). Intitulada “Direitos humanos e questões de gênero e sexualidade na formação de professores/as de Língua Inglesa”, a monografia de Rosana Aparecida Ribeiro da Sene (2015) objetivava investigar as relações existentes entre a formação de professores de Língua Inglesa, as questões de Gênero e Sexualidade e os Direitos Humanos. A pesquisa foi desenvolvida como parte do Curso de Especialização de Educação em Direitos Humanos, e é uma análise documental, de base bibliográfica.

Sene (2015) ratifica a importância da presença de questões acerca dos Direitos Humanos e da diversidade de gênero nos currículos de cursos de formação de professores. Para a autora, a compreensão dos Direitos Humanos perpassa um projeto de sociedade, uma nova compreensão de si e do outro. Assim, a discussão sobre diversidade é, inerentemente, também uma discussão sobre identidade: sobre o estabelecimento de sujeitos no mundo, suas relações consigo mesmos e com o outro.

Ademais, Sene (2015) aponta como uma condição essencial para a inclusão da discussão sobre diversidade de gênero nos currículos e nas aulas de língua inglesa: cursos de formação de professores acerca do tema; estudo extensivo dos documentos oficiais acerca da diversidade; a compreensão da língua enquanto uma maneira de agir no mundo; a possibilidade de debates no contexto de sala de aula; e a produção de textos (multimodais ou não) acerca do tema.

No mesmo ano, Daniel de Mello Ferraz desenvolveu uma pesquisa de cunho narrativo-autobiográfico, intitulada “Sexualidade, homossexualidade e homofobia: desafios e contribuições das línguas estrangeiras” (FERRAZ, 2015). O

autor objetivava problematizar as relações estabelecidas entre sexualidade, homossexualidade e homofobia, enfocando os contextos de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no país. A análise do autor se deu à luz dos conceitos advindos da filosofia da linguagem, com foco na formação dos professores de inglês.

Ferraz (2015) reflete acerca das maneiras pelas quais os professores agem, educam ou silenciam-se frente ao caráter homofóbico ou heteronormativo das instituições escolares. O autor aponta a indiferença com que os alunos que possuem formações identitárias não-hegemônicas são tratados no ambiente escolar, inclusive no tratamento das opressões e violências sofridas por esses indivíduos. Ele levanta a hipótese de que os professores de inglês não estejam preparados para lidar com a diversidade dentro da sala de aula, e lista algumas razões que servem de base para essa hipótese, entre elas: i) a repressão sofrida pelos próprios professores nas instituições heterossexistas ou heteronormativas; ii) o fato de o tema ser considerado um tabu; iii) o caráter preconceituoso do sistema social vigente, de modo geral; iv) pela falta de políticas públicas e educacionais que deem base para uma educação para a diversidade; e v) pela influência das instituições religiosas.

Ademais, Ferraz (2015) reforça a ideia de que o campo do ensino de língua estrangeira não deve se abster do debate acerca das diversidades sexuais ou de gênero, uma vez que lida com a construção identitária dos indivíduos constantemente. Esse debate, assim, pode contribuir para a construção de uma prática pedagógica mais justa e igualitária. Como encaminhamentos metodológicos para que essa prática aconteça, o autor propõe o conceito de *English Through English Language Teaching* (EELT), bem como o uso do referencial teórico-metodológico do *Critical Language Teaching*.

Transitando de um viés mais voltado às sexualidades, para uma perspectiva feminista, que se interessa mais pelas questões de gênero, Castro (2016) desenvolveu uma dissertação de mestrado intitulada “Uma análise feminista da construção de gênero em livros didáticos de inglês aprovados pelo PNLD 2014”. Nessa pesquisa, a autora tinha por objetivo investigar as representações e as construções das noções de gênero nos livros didáticos de língua inglesa para o 9º

ano aprovados no Programa Nacional do Livro Didático no ano de 2014. Trata-se de uma pesquisa de análise documental, que investiga, especialmente, os personagens representados nos textos e imagens nos livros didáticos, e os espaços de construção identitária possibilitados pelos materiais.

A pesquisa de Castro (2016) insere-se no escopo teórico do feminismo radical, interseccional e descolonial. Está embasada na concepção performativa do gênero e no campo dos letramentos críticos. A autora conclui que os materiais analisados são deficitários no que tange às propostas que questionam ou problematizam as noções estáveis e hegemônicas de raça e gênero, valorizando a tríade identitária hegemônica (homem, branco e heterossexual). Ademais, Castro ainda aponta que as atividades presentes nos livros didáticos analisados tendem a ser centralizadoras, isto é, deixam pouco espaço para que os alunos questionem ou problematizem os discursos apresentados, além de subrepresentar ou excluir os grupos historicamente marginalizados. As construções de gênero e raça nos livros didáticos analisados, assim, são tomadas como ahistóricas, estanques e universais.

O trabalho de Castro (2016) dialoga de maneira muito próxima com o trabalho de Ferreira (2011), que também propõe uma análise de material didático, e da abordagem de identidades não-hegemônicas em contextos de sala de aula. Ambas as autoras constataram que os alunos não se veem representados nos materiais didáticos, uma vez que suas identidades tendem a não ser representadas, ou subrepresentadas.

Apenas um ano mais tarde, Rosineide Espíndola Limas desenvolveu a pesquisa intitulada “O ensino da Língua Inglesa e a equidade de gênero na escola Olavo Bilac em Joinville/SC” (LIMAS, 2017), como parte de seu trabalho de conclusão de curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Trata-se de um estudo de caso e um relato de experiência. A pesquisadora desenvolveu uma oficina denominada “Sonhos, importância do inglês e afazeres domésticos” com alunos do 6º ano de uma escola da rede pública na cidade de Joinville (SC). Ela objetivava analisar a relação entre as questões de gênero e a aprendizagem de um idioma, e a maneira pela qual essa relação poderia contribuir para a construção de um espaço escolar mais justo. Os instrumentos de geração de dados utilizados

foram questionários aplicados aos alunos após a participação nas oficinas e os relatos da pesquisadora com base em seus diários de campo.

Limas (2017) ressalta que, em seu *locus* de pesquisa, as respondentes do questionário do sexo feminino costumam ser mais responsáveis pelas tarefas domésticas no ambiente familiar. Todavia, a autora também constatou que as questões de gênero não têm influência sobre o interesse nos alunos em aprender uma língua estrangeira. Ainda assim, Limas aponta que as opressões e violências originadas com base na categoria social de gênero podem ser fontes de desmotivação na aprendizagem da língua inglesa.

Finalmente, as duas pesquisas mais recentes resultadas de minha busca são ambas da autoria de Rosana Aparecida Ribeiro de Sene (que já havia publicado uma monografia sobre o tema em 2015) e Aparecida de Jesus Ferreira (que desenvolve pesquisas na área do ensino de língua inglesa e as questões de raça/etnia). Ambos os trabalhos são artigos em revista, e são intitulados “Identidades raciais nas aulas de línguas e intersecção com gênero e sexualidade: discursos produzidos por alunas/os” (SENE; FERREIRA, 2018a) e “O que as pesquisas recentes revelam acerca das identidades de gênero, de raça e de sexualidade nas aulas de Língua Inglesa” (SENE; FERREIRA, 2018b).

No primeiro trabalho supracitado, Sene e Ferreira (2018a) objetivaram investigar os discursos de estudantes de língua inglesa de modo a mapear as suas representações acerca das categorias sociais de raça, gênero e sexualidade. Adicionalmente, as pesquisadoras também buscavam refletir acerca das maneiras pelas quais a língua inglesa pode ter um papel na construção ou desconstrução dessas identidades, e, por conseguinte, dos preconceitos a elas atrelados. A pesquisa é qualitativa e de cunho etnográfico e os dados foram gerados a partir de i) questionários, ii) narrativas autobiográficas, e iii) entrevistas de grupo focal. As participantes eram quatro alunos estudantes de um colégio da rede pública do estado do Paraná. As pesquisadoras apontam que as identidades raciais costumam ser alvo de opressão no contexto de sala de aula, o que é potencializado pela intersecção de outras identidades também não-hegemônicas (de gênero ou sexualidade). As conclusões dessa pesquisa apontam, dessa maneira, para a

necessidade imperativa de se repensar o ensino de língua inglesa como uma ferramenta de empoderamento, que questione e problematize as relações de poder que circunscrevem o estabelecimento dessas identidades sociais.

O segundo trabalho publicado pelas autoras no mesmo ano (FERREIRA; SENE, 2018b) é, assim como o presente texto, um mapeamento de trabalhos, intitulado “O que as pesquisas recentes revelam acerca das identidades de gênero, de raça e de sexualidade nas aulas de Língua Inglesa”. É uma análise documental de base bibliográfica. A pesquisa consultou a Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>8</sup>. As autoras concluem que as pesquisas que enfocam a questão das identidades sociais não-hegemônicas costumam pertencer a outros campos de estudo, e não ao ensino de língua inglesa. Elas ratificam a necessidade de pesquisas nesse campo, de modo a fornecer subsídio para práticas de ensino que ensinem os indivíduos a usarem a língua na criação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Após análise dos trabalhos aqui apresentados pudemos concluir que as pesquisas das questões de diversidade sexual e de gênero no contexto de sala de aula são ainda escassas e jovens no meio acadêmico (a pesquisa mais antiga encontrada data do ano de 2011). Ademais, constatamos que mais da metade das pesquisas encontradas foram desenvolvidas na região sul do país (60%), o que pode ser indício de uma área de concentração de interesses. Salientamos também que a maioria das pesquisas investiga as representações de gênero e sexualidade no contexto de ensino-aprendizagem de línguas como maneira de se compreender a construção identitária desses sujeitos. Nenhuma das pesquisas preocupa-se com o agir linguageiro que é subsidiado por essas representações.

Consideramos também pertinente observar que os conceitos de diversidade mobilizados pelos trabalhos na área são, de modo geral interseccionados entre as categorias de raça/etnia, gênero e sexualidade, como demonstra o quadro 2. Há também uma pluralidade de vieses teórico-metodológicos nas pesquisas encontradas, isto é, diferentes frentes teóricas parecem embasar seus inquéritos científicos. Essa pluralidade é ilustrada no quadro 2.

---

<sup>8</sup> <http://bdtd.ibict.br/>

**Quadro 2 – Tipos de diversidade e viés teórico-metodológico.**

<b>Pesquisa</b>	<b>Tipo de diversidade</b>	<b>Viés teórico-metodológico</b>
Ferreira, 2011	Raça/etnia e gênero	Letramento Crítico
Salles e Pupo, 2012	Gênero	Interacionismo sociodiscursivo
Lima, 2013	Gênero e Sexualidade	Identidades múltiplas
Ferreira, 2013	Gênero e Sexualidade	Avaliação
Sene, 2015	Gênero e Sexualidade	Direitos Humanos
Ferraz, 2015	Sexualidade	EELT e <i>Critical Language Teaching</i>
Castro, 2016	Gênero	Feminismo radical, interseccional e descolonial
Limas, 2017	Gênero	Equidade de gênero
Sene e Ferreira, 2018 <sup>a</sup>	Raça/etnia, gênero e sexualidade	Identidades múltiplas
Sene e Ferreira, 2018 <sup>b</sup>	Raça/etnia, gênero e sexualidade	Identidades múltiplas

**Fonte:** o próprio autor.

Outro ponto que salta aos olhos é a confluência entre a seleção dos instrumentos de coleta ou geração de dados entre as pesquisas. A maior parte das pesquisas faz uso de questionários, entrevistas, relatos de experiência ou narrativas autobiográficas como instrumentos de pesquisa. Nenhum dos trabalhos analisa as interações em sala de aula em contexto de ensino de língua inglesa com foco nas questões de diversidade de gênero e sexualidade. Essa relação é ilustrada pelo quadro 3

**Quadro 3 – Instrumentos de coleta ou geração de dados das pesquisas**

<b>Instrumentos de Coleta/Geração de Dados</b>	
Ferreira, 2011	Questionários, entrevistas e diários de campo
Salles e Pupo, 2012	Relato de experiência das pesquisadoras
Lima, 2013	Análise documental
Ferreira, 2013	Questionários e entrevistas
Sene, 2015	Busca em base de dados

Ferraz, 2015	Narrativa autobiográfica
Castro, 2016	Análise documental
Limas, 2017	Relato de experiência da pesquisadora
Sene e Ferreira, 2018a	Questionários, narrativas autobiográficas e entrevistas de grupo-focal
Sene e Ferreira, 2018b	Busca de base de dados

**Fonte:** o próprio autor

Apesar de possuírem vieses diferentes, as pesquisas parecem concordar acerca da necessidade elementar de os estudos da linguagem, da linguística aplicada ou na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras de não se absterem ao debate acerca da diversidade sexual e de gênero. Pesquisas no campo da educação acerca desse tema já são desenvolvidas desde o final do século passado, o que representa um atraso de cerca de duas décadas para os estudos da linguagem. Todavia, o estabelecimento de uma pedagogia de ensino de línguas para a diversidade, como aponta os trabalhos, perpassa o estabelecimento de políticas públicas que a subsidie. As pesquisas, assim, alternativamente ao apresentarem um caráter celebratório das questões de diversidade sexual e de gênero, podem problematizá-la, de modo a desestabilizar os sistemas de opressão e heterossexismo estabelecidos. Ressaltamos, mais uma vez, portanto a importância e a necessidade de mais pesquisas que se debruçam sobre este tema no que tange ao ensino de línguas, dentro da área da Língua Aplicada.

## CAPÍTULO 2

### DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE

*“It is worth reminding ourselves that it is perhaps compassion, but a compassion grounded in a sharp critique of inequality, that grounds our work.”*

Pennycook, 2001

A seguir, apresentamos nossas reflexões acerca da questão da diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar e da formação de cidadãos críticos em contextos de vulnerabilidade social. Para isto, apresentamos os pressupostos teóricos nos quais estamos embasados a este respeito e alinhamos a nossa compreensão de diversidade sexual e de gênero, de criticidade e de vulnerabilidade para os propósitos deste trabalho. Ademais, refletimos também acerca das implicações de tal compreensão para o ensino de línguas.

#### 2.1 DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

Apesar de este tema ter sido amplamente discutido na academia durante as últimas décadas, os estudos de gênero possuem uma longa história. O psicanalista Sigmund Freud, ao estudar o desejo sexual, já reconhecia desde 1915 que as características socialmente – ou psicologicamente – atribuídas à masculinidade e à feminilidade não são necessariamente restritas ao que ele chamava de “machos e fêmeas biológicos” (GAY, 1989). A primeira concepção da homossexualidade a considerava um desvio psicológico, uma patologia. Apenas em 1973, após uma extensiva demanda de movimentos sociais, a homossexualidade foi despatologizada. Esse processo, todavia, causou a patologização da homofobia e esse problema foi encarado como uma questão clínica ao invés de social, justificando atos sociais com argumentos biológicos (COSTA; NARDI, 2015). De fato, pesquisas no campo costumam estar orientadas para a ideia do ser humano enquanto um indivíduo bio-psico-social, o que torna claro que existem mais aspectos para a compreensão da vida humana do que apenas pura biologia (BOCAYUVA, 2007).

Com efeito, gênero<sup>9</sup>, enquanto uma categoria social, durante muito tempo teve sua natureza compreendida unicamente por meio da biologia. Essa associação é amplamente presente e reproduzida pelo senso comum, o que faz com que sejamos categorizados desde o momento de nossos nascimentos (BOCAYUVA, 2007). Sob esse prisma, o gênero é naturalizado e tomado como verdade única e incontestável, ainda que pesquisadoras da área já tenham apontado a natureza pungentemente social dos gêneros (BEAUVOIR, 1960a, 1960b; BUTLER, 1994; 1997, 2003, 2016).

Borba (2015) nos chama a atenção para o fato de que, apesar de a relação entre linguagem e gênero ter sido bastante explorada em terras anglo-saxãs, pouco tem sido feito para o estabelecimento de uma linguística *queer* em território brasileiro. Não obstante, isto não significa que a área dos estudos *queer* não encontre terreno fértil nos estudos da linguagem – muito pelo contrário, argumenta o autor, revela a necessidade de vindouras investigações que expandam cada vez mais as compreensões das práticas discursivas nas quais os indivíduos se engajam a esse respeito.

Faz-se imperativo, destarte, que compreendamos a própria natureza dos estudos *queer* ao pensá-los em sua relação com as linguagens. Louro (2001) define *queer* como uma postura de resistência a quaisquer formas de normatização. A própria palavra *queer* era utilizada como ofensa para se referir a homossexuais, e acabou sendo ressignificada e apropriada por grupos de ativismo LGBT norte-americanos, passando a orgulhosamente constituir parte da identidade de indivíduos.

Judith Butler, filósofa pós-estruturalista estadunidense e uma das teóricas centrais para os estudos *queer*, aponta para o sexo dos indivíduos enquanto a materialização de um ideal regulatório (BUTLER, 2016). Compreende-se, portanto, que nem o sexo, nem o gênero dos indivíduos são categorias que existam pré-discursivamente – pelo contrário, constituem-se através dos chamados atos de fala

---

<sup>9</sup> Aqui, referimo-nos à palavra gênero no sentido de *gender*. Isto é, categorizações de cunho social usadas ao fazer sentido sobre os corpos dos indivíduos e usualmente colocadas dentro da dicotomia masculino x feminino, ainda que pesquisadores pós-estruturalistas reconheçam que esse sistema binário não é suficiente para conter a pluralidade das identidades humanas.

(AUSTIN, 1976), no qual o discurso produz aqueles efeitos que nomeia. O gênero e a identidade dos indivíduos se dá, desta maneira, através de uma performance contínua, na qual materializamos repetidamente certos atos aplicados sobre nossos corpos, para que eles façam sentido no domínio social. Com efeito, para Butler, gênero é entendido como:

[...] a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura regulatória altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser (BUTLER, 2003, p. 59).

Essa materialização envolve um processo perpassado por normas reguladoras para que indivíduos apresentem-se materialmente (isto é, visivelmente, em seus corpos) no interior de um domínio de inteligibilidade cultural. Assim, podem ser reconhecidos enquanto seres do sexo masculino ou seres do sexo feminino. Esse processo, todavia, não é estável e precisa de constante **reiteração** – que se dá através do discurso. Essa força reiterativa do discurso, todavia, também abre brechas para **subversão**. Nas palavras de Butler:

[...] são as instabilidades, as possibilidades de rematerialização, abertas por esse processo, que marcam um domínio no qual a força da lei regulatória pode se voltar contra ela mesma para gerar rearticulações que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei regulatória. (BUTLER, 2016, p. 154).

Não obstante, ainda que aponte para a possibilidade de subversão da norma, a autora reconhece que o discurso reiterativo é mais comumente usado para materializar uma dicotomia entre indivíduos e reforçar a norma, o “imperativo heterossexual” (BUTLER, 2016). Essa dicotomia perpassa a estrutura social vigente nos mais variados aspectos: de discursos velados a casos explícitos de sexismo. Além disso, os ambientes escolares podem ter um papel essencial para a manutenção dessas ferramentas de opressão (BOURDIEU, 1999). A compreensão de que o gênero é uma categoria, sobre a qual é aplicado um processo de construção social, pode implicar na desconstrução de uma naturalização a qual somos submetidos pelo curso de nossas vidas.

A linguagem geralmente é trazida para esta relação entre diversidade sexual e de gênero como uma mera forma de representação. Todavia, ela é capaz de performar seus próprios tipos de violência (BUTLER, 1997). Isto

acontece, por exemplo, quando há a recusa de usar pronomes apropriados ao referir-se a pessoas transgêneras. Estes tipos de episódios podem ser compreendidos como uma recusa de reconhecer identidades de gênero não hegemônicas. Discursos convencionais que são construídos em um “regime de verdade” – isto é, os conhecimentos que são considerados inquestionáveis, representam a cis-heterossexualidade como a norma: discursiva ou até institucionalmente (GONÇALVES, 2006). As manifestações de gênero e sexualidade que desviam dessa norma tendem a ser socialmente expurgadas e demonizadas.

A escola possui um papel importante para o estabelecimento e manutenção de tais normas. Como os contextos educacionais são também espaços políticos, onde relações sociais acontecem e podem reproduzir a estrutura social vigente (BOURDIEU; PASSERON, 1970), os discursos que circulam no ambiente de sala de aula podem contribuir para a naturalização das opressões e da própria compreensão dos gêneros, esvaziando-os de sua concepção enquanto um processo social. Ferreira (2014) aponta que as construções sociais das identidades pode oportunizar que um grupo de pessoas tenha privilégios sobre outra pessoas e que o livro didático de língua estrangeira teria o poder de privilegiar certas identidades sociais em detrimento de outras, sempre pautando-se na tríade do homem, branco e heterossexual (ou “imperativo heterossexual” em BUTLER, 2016). Ferreira ainda aponta para a necessidade de reflexões críticas nos ambientes escolares que desafiem o status quo e as visões hegemônicas.

O reconhecimento do processo de naturalização do gênero traz à tona a necessidade de uma pedagogia crítica que aborde as ideologias que perpassam a nossa estrutura social, especialmente no que tange a esse tema. Os ambientes escolares, assim, forneceriam as ferramentas necessárias para a emancipação e empoderamento de alunos de maneira tal que eles possam problematizar e compreender as ideologias presentes em suas vidas cotidianas. Por esse motivo é que é necessário que repensemos nosso sistema educacional, de modo a criar um espaço seguro que seja receptivo à diversidade.

## 2.2 POR UM ENSINO DE LÍNGUAS SOCIALMENTE ENGAJADO

Ainda que a língua seja comumente entendida apenas como uma representação da violência, ela pode causar seus próprios danos: intencionalmente ou não (BUTLER, 1997). Existem palavras que são deliberadamente escolhidas para causar algum tipo de dano. Esse tipo de discurso é considerado o “discurso de ódio” e está inerentemente conectado com a ideia de “*thick concepts*” (MATSUDA *et al.*, 1993), ou conceitos éticos densos, que podem ser descritos como aquelas palavras que possuem um julgamento de valor previamente atribuído a elas, isto é, seu conteúdo descritivo é indissociavelmente interligado ao seu valor social. A palavra “corajoso”, por exemplo, possui um significado descritivo de ser “a característica de quem enfrenta situações amedrontadoras”, mas ela também possui um julgamento positivo de valor atrelada a ela. Isto é, ela é usada em contextos sociais que descrevem uma pessoa positivamente, portanto, ela tem um valor social positivo. O mesmo acontece com palavras de valor social negativo, estas que são geralmente usadas como uma maneira ofensiva de se referir a indivíduo que pertencem a um determinado grupo social.

Esses conceitos são raramente explorados nas aulas de língua estrangeira. Diversos estudos apontaram uma possível falta de preocupação social nos contextos educacionais brasileiros (MOITA LOPES, 1996; 2002; 2003). As comunidades sociais nas quais os alunos estão inseridos, seu conhecimento prévio e a maneira como eles poderão agir socialmente a partir do conhecimento desenvolvido dentro de sala de aula são, algumas vezes, invisibilizados em contextos educacionais. A escola, assim, tende a apagar e naturalizar a identidade social dos alunos no percurso de suas vidas acadêmicas. Nas palavras de Moita Lopes (2002):

[...] as diferenças que nos constituem na vida social são tratadas em sala de aula como intrínsecas às pessoas, apagando a natureza social desses processos, e naturalizando as contingências sociodiscursivas que nos constroem. Portanto, o fato de que estamos posicionados de modo diferente na vida social a partir de nossas identidades sociais não é considerado. Como resultado disso, levanta-se a questão de que os seres humanos são compreendidos como se estivessem atuando em vácuo social em que suas marcas sócio-históricas são ignoradas o que impossibilita a sua autopercepção como agentes da transformação do mundo por meio do discurso. (MOITA LOPES, 2002, p. 18)

Assim, a ideia de sucesso na escola está conectada com o contexto social de onde os alunos vêm e o capital cultural adquirido em seus ambientes familiares (BOURDIEU, 1999). A cultura dominante é a que é valorizada pela escola, enquanto culturas e saberes marginalizados são, muitas vezes, ignorados no desenvolvimento das aulas. Desta maneira, contextos educacionais sancionam privilégios sociais como uma maneira de dom natural e mascaram as vantagens criadas pelo capital cultural como uma forma de meritocracia.

O processo supracitado é parte do que Bourdieu e Passeron (1970) chamam de “A Reprodução”: ao reproduzir o sistema social vigente, a educação pode, por vezes, reproduzir também a desigualdade e os mecanismos de opressão presentes nele. Desta maneira, a educação pode servir às elites como uma ferramenta para a manutenção do *status quo*. Este processo é cíclico, no qual as desigualdades presentes no contexto escolar são, ao mesmo tempo, causa e consequências das desigualdades presentes na sociedade (LEFFA, 2007). É diante desta problemática que fica evidente a importância de um ensino crítico que fomente a emergência de práticas que possam desafiar o *status quo* e, por conseguinte, as estruturas de opressão presentes no arranjo social vigente.

### 2.3 A IDEIA DE CRITICIDADE

A formação de cidadãos críticos vem há muito sendo pautada como uma das funções da educação nos principais documentos que regulam a prática docente, com foco na construção de uma sociedade mais igualitária. Parece haver no meio acadêmico um consenso a respeito da importância de letramentos e demais práticas educacionais que sejam críticas, o que é legitimado pela presença do termo nas mais diversas leis que regem a atividade educacional. Exemplo disso são as DCE que propõem “uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa” (PARANÁ, 2008, p. 14).

Ainda diante dessa legitimidade e não obstante, parece pairar sobre o termo “crítico” uma opacidade no que tange à sua definição (TÍLIO, 2017). Apesar de tenderem a concordar com a importância do desenvolvimento da criticidade nos aprendizes, ainda parece resistir nos profissionais da educação certa confusão terminológica diante da polissemia do termo “crítico” – o que muitas vezes pode

levar os professores a utilizarem uma abordagem crítica, ou não se ocuparem com o desenvolvimento da criticidade (SILVA, 2015). É, assim, imperativo que discutamos o que se entende por criticidade no campo do ensino de línguas.

Pennycook (2001) apresenta as diferentes concepções de criticidade que se desenvolveram ao longo do tempo dentro do escopo da Linguística Aplicada, ao advogar por uma Linguística Aplicada Crítica (LAC). Para o autor, a ideia de uma linguística aplicada crítica não se resume à adição do parâmetro de criticidade a uma área do conhecimento pré-estabelecida, mas sim implica em repensar todo o campo do conhecimento.

Uma compreensão clássica de pensamento crítico costuma conceber a criticidade enquanto um distanciamento do texto em nome de uma pretensa objetividade de interpretação de sentidos, desvelando relações semânticas que extrapolam a materialidade textual – atribuindo ao fazer científico do linguista aplicado um maior rigor científico (PENNYCOOK, 2001). Tílio (2017), todavia, aponta que tal concepção clássica não compartilha das fundações epistemológicas de uma prática educacional crítica, como a pedagogia crítica freireana – que está ancorada em conceitos de ideologia e hegemonia de bases marxistas. Assim, esta concepção clássica de criticidade seria insuficiente porquanto exime-se do engajamento político e falha ao considerar questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência. Diante dessa necessidade, surge então a noção de relevância social para os estudos da linguística aplicada, que se ocupa em mapear as atividades de linguagem e relacioná-las a contextos macros de política e cultura, nos quais se localizam:

Um desafio central para a linguística aplicada crítica, portanto, é o de encontrar maneiras de mapear relações micro e macro, modos de compreender a relação entre os conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo, sexualidade, classes sociais e enunciados em sala de aula, traduções, conversas, gêneros textuais, aquisição de segunda língua e textos midiáticos. (PENNYCOOK, 2001, p. 5)<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Minha tradução para: “One of the key challenges for critical applied linguistics, therefore, is to find ways of mapping micro and macro relations, ways of understanding a relation between the concepts of society, ideology, global capitalism, colonialism, education, gender, racism, sexuality, class, and classroom utterances, translations, conversations, genres, second language acquisition, media texts” (PENNYCOOK, 2001, p. 5).

Todavia, a mera análise de tais relações não é suficiente para o estabelecimento de uma prática crítica. Pennycook (2001) argumenta que é indispensável para a criticidade uma prática politicamente responsável, que não se limite à descrição das relações, mas que se comprometa ativamente com a transformação social. Assim, diante da refutação de uma concepção clássica de criticidade enquanto distanciamento objetivo e focalizando a ideia de transformação social, surgem duas principais correntes de pensamento crítico: a) uma primeira posição emancipatória modernista – que argumenta que o distanciamento e a objetividade são possíveis e importantes, mas que o aspecto central de um trabalho crítico é o engajamento com a crítica política das relações sociais; e b) uma posição pós-moderna de prática problematizadora, que também concebe a ideia de criticidade como engajamento político com questões de poder e desigualdade, mas que difere-se da primeira ao rejeitar a possibilidade de distanciamento crítico ou objetividade, uma vez que entende que o próprio conhecimento é de natureza ideológica, e portanto não natural ou neutro.

O quadro a seguir sintetiza as supracitadas compreensões da criticidade:

**Quadro 4 – Diferentes definições de “crítico”**

	<b>Pensamento Crítico</b>	<b>Relevância Social</b>	<b>Modernismo Emancipatório</b>	<b>Prática Problematicadora</b>
<b>Objetivos</b>	Distanciamento	Linguagem em contexto social	Crítica à ideologia	Engajamento com a diferença
<b>Política</b>	Liberalismo idealizado	Pluralismo liberal	Neo-marxismo	Feminismo, pós-colonialismo, teoria <i>queer</i> , etc.
<b>Fundamentação Teórica</b>	Igualitarismo cognitivo-humanista, distanciamento crítico	Construtivismo; contextualização	Teoria crítica, macroestruturas de dominação	Pós-ocidentalismo, anaco-particularismo
<b>Foco de Análise</b>	Ênfase no individual, abertura do significado textual	Contextos sociais de linguagem em uso, significados em contexto	Análise textual crítica, imperialismo linguístico, direitos de linguagem, emancipação	Mapeamento discursivo, resistência e apropriação; engajamento com a diferença
<b>Pontos Fracos</b>	Teorização social fraca, não propõe trabalhar com diferenças, desigualdades ou conflitos	A relevância social é assumida como adequada; não há foco na transformação	O foco determinista na desigualdade estrutural obscurece a agência e diferença	Possível relativismo, irrealismo e supervalorização do discurso.

**Fonte:** PENNYCOOK, 2004, p. 798 apud TÍLIO, 2017, p. 21

Portanto, nos quatro usos do termo, temos: i) um primeiro que denota um pretense distanciamento e objetividade entre a linguagem e o indivíduo, de modo que este a aborde analiticamente sem estar influenciado por suas subjetividades; ii) uma segunda compreensão que reconhece a importância social da linguagem e dos contextos em que ela circula, sem estar todavia comprometida com a transformação social; iii) uma terceira definição que assume um caráter emancipatório e engajado com as questões de direitos, desigualdades e injustiças sociais, apresentando todavia uma única possibilidade de transformação; iv) enquanto a última das definições apresentada pelo autor, ainda que se engaje com a transformação social com foco nas situações de opressão, não oferece uma única alternativa para a mudança do *status quo*, ao contrário, fomenta o desenvolvimento de uma prática problematizadora e cética que discuta os poderes e a configuração

social por trás de cada atividade da linguagem. É com essa última definição, de prática problematizadora, que alinhamos a nossa compreensão de criticidade para os propósitos deste trabalho.

#### 2.4 A POSTURA SOCIOINTERACIONAL CRÍTICA NAS AULAS DE LÍNGUAS

Ao pensar na prática problematizadora crítica para o contexto de ensino de línguas, Tílio (2017) propõe o que chama de “letramento sociointeracional crítico”. Ancorado na concepção de criticidade conforme descrita por Pennycook (2001), e rejeitando a possibilidade de pensar o conhecimento enquanto unívoco, estático, objetivo ou neutro, Tílio expande tal concepção ao aprofundar-se nos preceitos da teoria *queer* e deles se apropriar para pensar o ensino de línguas. Para tanto, o autor ancora-se em Lin (2014) ao apresentar os parâmetros orientadores de criticidade segundo uma visão *queer*. Esses parâmetros são apresentados na tabela a seguir:

#### Quadro 5 – Crítico na visão *queer*.

PARÂMETROS ORIENTADORES DA IDEIA DE CRITICIDADE SEGUNDO UMA VISÃO QUEER
1- Desafiar constantemente o estudante a questionar o que é “normal”, chamando a atenção para o processo de construção social;
2- Trabalhar uma educação para a justiça social, demonstrando compromisso com a mudança e, ao mesmo tempo, perturbando os alicerces sobre os quais as naturalizações são construídas;
3- Construir uma base de conhecimentos sólida, que permita estranhamentos e que permita pensar criticamente os conteúdos das disciplinas
4- Criar condições para a autorreflexão, trabalhando para a transformação tanto dos estudantes oprimidos quanto dos opressores, ao invés de simplesmente silenciá-los ou adverti-los.
5- Manter as expectativas em alta e promover a transformação.

**Fonte:** Tílio, 2018<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Em seu estudo de 2017, Tílio apresenta estes mesmos parâmetros em uma configuração diferente, no qual são organizados em oito itens, com base em Lin (2014). Optamos, não obstante, por utilizar em nosso trabalho os parâmetros conforme apresentados na referência de 2018 por entender que este atualiza o texto anterior de sentido de reapresentar parâmetros que porventura se inter-relacionem ou sobreponham.

Assim, uma abordagem sociointeracional crítica, conforme proposta por Tílio (2017) fomenta a problematização de estruturas naturalizadas pelo senso comum, permitindo aos alunos que contestem noções tomadas como estanques, absolutas, construídas em um regime de verdade. A própria noção de “estranhamento” é central aos estudos da teoria *queer*, uma vez que, como discutimos mais cedo neste capítulo, a própria compreensão do gênero e da sexualidade foi fortemente naturalizada no curso da história. É a partir desta problematização que se pode desvelar também outras estruturas de opressão presentes no arranjo social vigente. De fato, se pensarmos o ensino sociointeracional crítico para contextos de vulnerabilidade social, sua importância ganha uma nova camada de relevância.

Moita Lopes (2006) define vulnerabilidade social como a situação de grupos sociais cujas vozes são marginalizadas, sendo sujeitadas a discursos hegemônicos, das elites. O autor aponta que o repertório de mundo desses indivíduos é inferiorizado e desconsiderado no processo de construção do conhecimento. Por isso, advoga por um fazer científico que seja “ao mesmo tempo, um projeto social e epistemológico, ou talvez epistemológico porque social, diferindo muitas tradições que separavam a produção de conhecimento do ser social” (MOITA LOPES, 2006, p. 89). É com este projeto de ciência que alinhamos a nossa compreensão e ratificamos, através desta ideia, que esta reinvenção do processo de construção do conhecimento só é possível através da desestabilização de discursos estanques que se localizam no cerne de nossa organização social e que operam de modo a manter estruturas de opressão.

Concordamos também com Lenharo (2016) que a língua inglesa não é só um sistema de códigos, mas também uma possibilidade de ampliação da visão de mundo dos falantes, permitindo que acessem espaços que lhes eram anteriormente negados. Assim, acreditamos que um ensino de língua inglesa crítico, através de uma abordagem sociointeracional crítica e ancorado nos preceitos de criticidade advindos da teoria *queer* possa proporcionar reflexões acerca da própria situação de vulnerabilidade que os indivíduos se encontram, na qual diversas formas de violências se interseccionam para deles tolher oportunidades de acesso às estruturas de saúde, educação, trabalho, lazer e cultura (ABRAMOVAY *et al.*, 2002).

Salientamos, também, que as violências LGBTfóbicas acontecem na e pela linguagem (BUTLER, 1997), de modo que ratificamos a importância de um ensino crítico que se engaje com as questões da diversidade para a atenuação dos níveis alarmantes de violência LGBTQ+ que encontramos em nosso país atualmente, tendo em vista “que o ensino crítico é a base da aprendizagem cidadã” (TÍLIO, 2017).

É igualmente imperativo que pensemos os discursos que trazemos para a sala de aula e as possibilidades de problematização e representatividade neles imbuídos. Ferreira (2014) discute como os materiais didáticos de língua inglesa podem contribuir para a reflexão acerca dos sistemas de opressão. Ao fazer um levantamento das identidades sociais de raça, gênero e sexualidade representadas no livro didático de língua inglesa, ela alerta para a presença majoritária da representação de uma identidade hegemônica: do homem, branco e heterossexual – corroborando para a ideia da matriz heterossexual (BUTLER, 2016). Especialmente no que tange à questão da diversidade sexual e de gênero, Tílio e Souto Júnior (2014) apontam que a temática pouco é abordada nos materiais didáticos de língua inglesa, e quando acontece é “de forma ainda muito tímida, e muitas vezes em uma perspectiva biológica que pode acabar se mostrando reducionista, essencializada e perpetuadora de preconceitos” (TÍLIO; SOUTO JÚNIOR, 2014, p. 69).

Diante disso, Ferreira (2014) ressalta a importância de materiais didáticos que considerem a questão da diversidade das identidades sociais no Brasil, levando em conta questões como raça, classe, gênero e sexualidade. Para autora, uma reflexão acerca dessa diversidade pode fomentar nos alunos uma postura crítica que desafia o *status quo* e as visões hegemônicas – possibilitada pela mediação do material didático. Diante disso, propomos um trabalho com as Sequências Didáticas (SD), uma vez que a sua maleabilidade pode permitir ao professor representar identidades sociais diversas e tematizar questões de relevância social concomitantemente à instrumentalização linguística dos alunos para agirem socialmente em uma determinada atividade de linguagem. Assim, apresentamos no capítulo a seguir os preceitos teóricos nos quais nos embasamos a esse respeito.

### CAPÍTULO 3

## O ENSINO DE LÍNGUAS NA PERSPECTIVA DO O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Neste capítulo apresentamos nossas reflexões acerca da prática de ensino-aprendizagem de língua inglesa sob a luz do interacionismo discursivo e com o uso do dispositivo da sequência didática. Ademais, apresentamos também os modelos didáticos dos gêneros (MDG) incluídos na sequência didática desenvolvida: *canção-rap* LGBT e comentário *online*.

#### 3.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Esta pesquisa insere-se no arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), segundo o qual os indivíduos agem no mundo através da língua, por meio do uso de gêneros textuais, contextualizados no *cronotopos*<sup>12</sup> (BRONCKART, 2003; 2006; 2010); isto é, não se pode entender as atividades de linguagem senão enquanto produzidas por agentes inseridos em um determinado contexto sócio-cultural: em um determinado lugar, em um dado tempo (BRONCKART, 2003, 2006, 2010). Assim, para o ISD, faz-se indispensável a análise das conjunturas contextuais nas quais as ações de linguagem se inserem. Ademais, ao ancorar-se em uma perspectiva vygotskyana, o ISD postula também o papel central desempenhado pela linguagem no desenvolvimento humano, além da construção da consciência social e modificação da natureza e do trabalho (baseados em Marx e Engels), do desenvolvimento de um agir comunicativo individual e coletivo (baseados em Habermas) e do caráter dialético do desenvolvimento (advindo de Hegel). Assim, alinhados à visão sociointeracionista, compreendemos que tanto o desenvolvimento linguístico quanto o social possam advir da participação dos indivíduos em atividades de linguagem situadas socio-historicamente através dos gêneros textuais.

Ainda em uma perspectiva vygotskyana, anuímos à argumentação de Oliveira (2002), segundo a qual o conceito de mediação é central para a aprendizagem e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

---

<sup>12</sup> Refere-se ao tempo e ao lugar no qual as atividades de linguagem se inserem, isto é, seus contextos sócio-histórico-culturais.

Entendemos, assim, mediação como um “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação: a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26). Entendemos que a linguagem é um instrumento de mediação do pensamento, e um processo de mediação é subjacente a toda ação humana: seja ela uma mediação semiótica (feita pelos gêneros textuais, por exemplo) ou pela interação com pares. Este processo de mediação é dinâmico e contextualmente situado (OLIVEIRA, 2002).

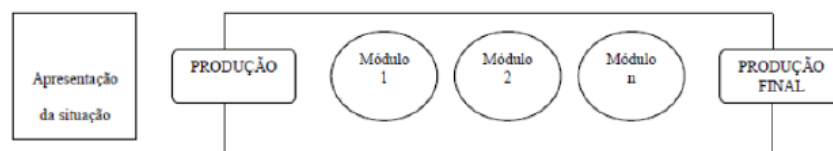
Destarte e em consonância com esta concepção, o ISD compreende a linguagem enquanto uma atividade de caráter essencialmente psicológico. A partir disto, faz-se a distinção entre atividades de linguagem (de cunho coletivo) e ações de linguagem (de cunho individual). Desta maneira, a compreensão da ação de linguagem perpassa a compreensão de dois tipos de situação de linguagem: a) uma externa, que incorpora as características dos mundos formais; e b) uma situação interna, que diz respeito às representações interiorizadas pelo agente sobre tais mundos formais. Ainda que, enquanto unidade de análise, os parâmetros da situação interna de linguagem não possam ser acessados pelo pesquisador, Bronckart (2003) argumenta que é a partir dessas representações interiorizadas que um indivíduo age linguisticamente; daí a importância de se refletir e formular hipóteses a esse respeito.

Em termos mais práticos, a orientação de abordagem pedagógica da escola do ISD é o trabalho com as Sequências Didáticas (doravante SD). As SDs podem ser definidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), que objetiva auxiliar os estudantes no processo de dominar melhor um gênero de texto, proporcionando-lhes acesso a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. Ainda segundo os autores, tais atividades devem estar organizadas de modo a levar os alunos a dominarem as três capacidades de linguagem por eles propostas, a saber: capacidades de ação (relacionadas aos parâmetros da situação de produção e circulação do texto, isto é, quem o produz, para quem, com que finalidade, etc); capacidades discursivas (relacionadas à organização interna dos textos, seus elementos constitutivos, tipos de discurso, sequências e outras formas de planificação textual); e capacidades

linguístico-discursivas (que dizem respeito às operações de textualização, mecanismos enunciativos, operações de construção de enunciados e escolhas lexicais). Não obstante, além destas três supracitadas capacidades de linguagem, Cristovão e Stutz (2011) propuseram uma expansão ao elaborar as capacidades de significação, estas que dizem respeito ao contexto mais macro no qual a atividade de linguagem se insere e as construções de sentido possibilitadas diante da semiotização de conhecimentos a respeito de práticas sociais. Finalmente, uma última expansão foi proposta por Dolz (2015), a saber: as capacidades multissemióticas (que dizem respeito aos múltiplos sistemas semióticos mobilizados na produção de um texto).

As sequências didáticas são tradicionalmente compostas por quatro fases principais: 1) apresentação da situação comunicativa (que consiste na apresentação detalhada da tarefa de expressão linguística sobre a qual as atividades da sequência se voltarão, visando engajar e motivar os alunos); 2) produção inicial (na qual os alunos elaboram uma primeira versão do texto pertencente ao gênero a ser trabalhado, de modo a servir de avaliação diagnóstica a respeito dos conhecimentos prévios dos alunos e aqueles que precisam ainda ser desenvolvidos); 3) módulos (compostos por diversas atividades, com vistas a fornecer aos alunos os instrumentos necessários ao domínio do gênero textual em questão); e 4) produção final (momento em que os alunos podem colocar em prática todos os conhecimentos desenvolvidos no decorrer da sequência didática). Essas fases são ilustradas pela Figura 2.

**Figura 2** – Estrutura da Sequência Didática

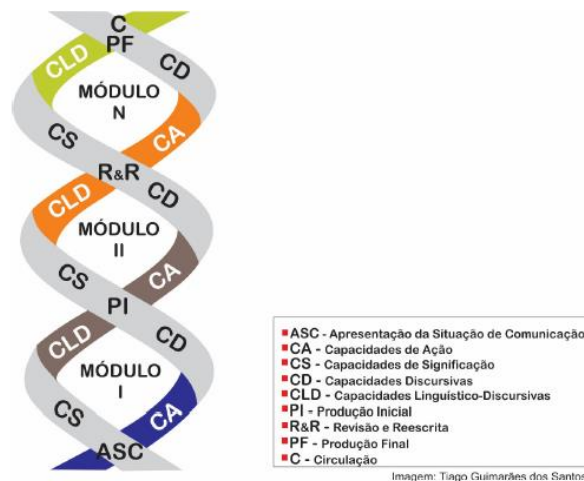


**Fonte:** Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 83.

Ainda que a Figura 2 represente o modelo mais clássico e replicado da esquematização de uma sequência didática, ele também foi a causa de certas inquietações no meio acadêmico – o que ocasionou algumas expansões e

reformulações, de modo a incluir outras fases da SD. Saliento aqui a reformulação proposta por Miquelante, Cristovão e Pontara (no prelo), ilustrada na Figura 3, uma vez que é este o modelo de SD que sigo para os propósitos deste trabalho<sup>13</sup>. As autoras propõem uma alternativa à representação linear do esquema clássico ao lançar mão da metáfora visual do DNA humano, que enfatiza a dinamicidade do trabalho com a SD, além da articulação entre as capacidades de linguagem – vistas de maneira integrada, e não isolada. Há também a inclusão das fases de revisão e reescrita, bem como a circulação.

**Figura 3 – Esquema de Representação da SD.**



**Fonte:** Miquelante, Cristovão e Pontara (no prelo).

É importante ressaltar que o ISD não se propõe solução de todos os problemas do ensino de línguas. Todavia, propõe-se enquanto uma alternativa e um quadro metodológico sólido para a instrumentalização desses construtos teóricos em sala de aula. Bronckart (2010) nos lembra que o surgimento do ISD remonta uma série de demandas sociais e políticas no ensino de línguas, tendo o aumento da eficácia do ensino como norte. Levando em consideração a atual conjuntura sócio-política, os índices de violência contra populações LGBTQ+ e o silenciamento

<sup>13</sup> Para demais reformulações, recomendamos a leitura do livro Magalhães e Crisóvão, 2018, "Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura". No Capítulo 1 do livro, "O Interacionismo Sociodiscursivo", as autoras trazem um panorama das releituras e expansões do modelo clássico da sequência didática ao longo do tempo, por diferentes grupos, com ênfase na escola brasileira do ISD.

crecente dos espaços escolares a esse respeito é que propomos um trabalho voltado para a discussão da questão da diversidade sexual e de gênero.

De fato, é com foco nesse engajamento do ISD com as problemáticas que habitam o contexto sócio-histórico-cultural que as reformulações do modelo clássico da sequência didática foram realizadas pela escola brasileira desta corrente teórica. Ainda que optemos por salientar o modelo de Miquelante, Cristovão e Pontara (no prelo), é relevante salientar as características que tais reformulações compartilham entre si, uma vez que estas, e seu caráter autorreflexivo, estão em consonância com uma prática educacional problematizadora e crítica, nos parâmetros delimitados por Pennycook (2001) e Tílio (2017), e com os quais alinhamos a nossa compreensão. O quadro a seguir sintetiza as características comuns às refações do modelo clássico da SD conforme elaborado pela escola brasileira do ISD:

**Quadro 6 – Caracterização das sequências didáticas no contexto brasileiro.**

- a não linearidade da SD;
- o papel central do professor como mediador pedagógico do processo de ensino e aprendizagem da língua;
- a abertura para vários gêneros dentro de uma SD, sendo um gênero o “alvo” e outros gêneros paralelos abordados nos módulos, que vão compondo o arcabouço temático do aluno para o domínio do gênero alvo, seja na oralidade seja na escrita;
- a não fixidez de um gênero <i>a priori</i> a aprender, mesmo que ele esteja no currículo; a escola do gênero alvo da SD é feita a partir do engajamento em questões de relevância do entorno social da comunidade escolar (o que revela uma das bases do ISD: a relação imbricada entre atividades praxiológicas e de linguagem);
- a elaboração da SD ao longo do processo de aprendizagem, e não anteriormente (as SD no contexto brasileiro não são prontas <i>a priori</i> ); no caso de uma SD já publicada – em materiais didáticos, por exemplo –, há adaptações, sempre necessárias, para se relacionar ao contexto;
- a articulação da SD com outros projetos temáticos escolares mais amplos, projetos esses que não necessariamente têm o objetivo de desenvolver capacidade de linguagem prioritariamente, mas que enfocam outros objetivos para além da daqueles vinculados ao aprendizado da língua, como temas relevantes para a formação cidadã (que se relacionam às questões sociais locais);
- a escolha de um tema relevante aliado à prática social constitutiva do gênero, atrelada ao papel central do desenvolvimento de capacidades de linguagem;
- a prioridade da prática social relativa ao gênero de texto a ser estudado, e não o contrário;
- ainda que a SD seja motivada por um tema, o domínio do gênero para participação social é o

centro do processo, havendo um equilíbrio entre atividades relativas às cinco capacidades de linguagem a serem desenvolvidas por meio dos exercícios desenvolvidos;
- a circulação do discurso do aluno;
- a avaliação contínua e processual;
- a revisão e refacção como um componente da SD;
- a integração que SD proporciona entre os eixos do ensino, como leitura, escrita, oralidade e análise linguística
- o preceito da “didática ideal” (BRONCKART, 1999, p. 86): a aprendizagem ocorre na perspectiva do gênero como um instrumento, em atividades que partem da interação em direção ao estudo do texto (gênero como objeto) e, então, às unidades menores, numa primazia das práticas de leitura, escrita e oralidade sobre o ensino de gramática.

**Fonte:** Magalhães e Cristovão, 2018, p 48.

A SD, assim, conforme revisitada e reconstruída pela escola brasileira do ISD, permite um trabalho crítico, voltado para o contexto social no qual a prática de ensino-aprendizagem se localiza – e no qual a participação dos alunos em atividades de linguagem através de gêneros textuais também se localizará. Uma vez que se engaja com o contexto sócio-político mais amplo, e com a ideia de transformação através da participação, o trabalho com SD permite a emergência de uma prática problematizadora (PENNYCOOK, 2001). A abertura e não fixidez presente neste instrumento permite que os professores tematizem debates que visem a problematização de discursos naturalizados pelo senso comum – que podem servir de instrumentos para as estruturas de opressão.

Assim, a própria escolha dos gêneros enfocados pela SD diz muito a respeito do trabalho que será feito, uma vez que, assim que prevê as refacções supracitadas, esta escolha não se dá *a priori*. Os gêneros mobilizados no material devem relacionar-se às vivências dos alunos, dando ferramentas para problematizá-los ao mesmo em que possibilitam um agir linguageiro responsável e receptivo à diversidade – bem como trazer representações que apresentem possibilidades diversas de ser e existir no mundo. É com foco nessas ideias que apresentamos a seguir os modelos didáticos dos gêneros utilizados na SD desenvolvida neste trabalho.

### 3.2 O GÊNERO CANÇÃO-RAP LGBT <sup>14</sup>

*MC's de verdade não desejam sociedades sem diversidade  
Recupere o seu bom senso  
Repense bem nos fundamentos sendo verdadeiro  
Vai ter bicha no rap sim! E eu nem sou pioneiro  
(Murillo Zyess – Quebrada Queer)*

Ao versar sobre o texto artístico-literário, Antônio Cândido já o posicionava em um círculo retroalimentado de influências, apontando-o como produto e produtor do meio social, concomitantemente (CÂNDIDO, 2000). De fato, vários estudiosos da Linguística Aplicada reconhecem o caráter multidisciplinar das linguagens ao criar a realidade social. Essas ideias vão ao encontro da teoria bakhtiniana, segundo a qual, não só as produções literárias, mas qualquer produção linguística reflete e refrata os valores sociais de seu contexto de produção (BAKHTIN, 1997). Para o autor, assim, o texto artístico deveria ser compreendido dentro de uma “unidade diferenciada de toda cultura de uma época” (STAM, 1992 apud NASCIMENTO; PINHEIRO, 2013).

Diante disso, é possível entender as produções de textos do gênero canção-*rap* como recortes culturais feitos pelo ponto de vista sujeitos menos favorecidos pelo arranjo social vigente. Esses textos fazem parte do movimento sócio-cultural denominado *hip-hop*, que tem sua origem nas periferias americanas, influenciadas pela cultura africana. Apesar disso, esses textos estão muito presentes no contexto brasileiro, especialmente nas periferias (BERGAMINI; FERNANDES, 2006). Na contemporaneidade eles são caracterizados por um discurso em que

[...] seus integrantes externalizam a sua aversão à forma como se organiza a sociedade, que consideram como responsável pelas dificuldades vivenciadas no cotidiano dos cidadãos “periféricos”, os que vivem em guetos, favelas ou bairros afastados das grandes cidades no Brasil e em outros países, vítimas do preconceito, discriminação, desemprego, violência policial, discriminação racial, obstáculos invisíveis e pouco reconhecidos, mas que os impedem de ascender na pirâmide social. (NASCIMENTO; PINHEIRO, 2013, p. 5)

---

<sup>14</sup> Parte desta seção foi publicada como um recorte da presente dissertação. O artigo completo pode ser encontrado em: <http://dx.doi.org/10.5433/1519-5392.2019v19n1p109>.

Segundo Fonseca (2015), o *rap* está presente em todo o território brasileiro, sendo influenciado pelos ritmos característicos de cada região. No Distrito Federal, por exemplo, o *rap* apresenta ligações com o repente, enquanto no cenário do Rio de Janeiro, o gênero sofre influências do *funk* carioca. A autora ainda aponta que o *rap* teve três fases principais no cenário nacional: i) fase da autoafirmação, muitas vezes festiva, da negritude e da produção cultural ligada à juventude de periferia, cujos principais expoentes foram Nelson Triunfo e Thaide & DJ Hum; ii) fase da denúncia dos problemas sociais urbanos, com uma crítica às condições de desigualdade da sociedade brasileira, marcada pelo lançamento do disco “Sobrevivendo ao Inferno”, dos Racionais MC’s em 1988; e iii) fase da ironia poética, com influências mais difusas, que passou a dialogar com outros estilos como o samba, o *reggae*, o *dub* e o *funk* – que é a fase atual.

Ademais, Parada e Fernandes (2007) ressaltam a importância de se analisar os discursos mobilizados pelos *rappers* em seu contexto de enunciação. Para os autores, os *rappers* ocupam um lugar social específico no momento da enunciação, amparados pelo preceito da originalidade, ao mobilizar elementos de cultura, tema, poética, retórica, estilo e música. Assim, os *rappers* formulam um discurso que “funda horizontes de significação que a história explicitará em seguida” (PARADA; FERNANDES, 2007, p. 13-14). Assim, ao fazer uso de elementos poéticos em uma linguagem complexa, os *raps* são responsáveis por expressar o estado de ânimo de indivíduos excluídos e marginalizados pelo arranjo social vigente (BERGAMINI; FERNANDES, 2006).

Diante disso, é possível notar o caráter pungentemente social dos *raps*, que carregam as marcas de conflitos identitários do sujeito pós-moderno. Esses conflitos são constantemente perpassados por questões de poder (HALL, 2005), especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade social. Essa condição é ainda mais potencializada pela intersecção das identidades não hegemônicas em um mesmo sujeito: indivíduos que são da periferia, mas também são negros, mulheres e/ou LGBTQ+. É nesse solo arraigado por conflitos que surgem os *raps LGBTQ*, ou *queer raps*: textos do gênero canção-*rap* que mobilizam o conteúdo temático da diversidade sexual e de gênero.

### 3.2.1 – O Rap e a Escola

Diversos autores já exploraram as potencialidades dos elementos da cultura *hip-hop* em experiências educacionais (POWELL, 1991; AU, 2005; LENHARO, 2016, entre outros). Para Powell, as juventudes marginalizadas não se veem nos discursos que circulam na escola e, por isso, não se identificam com ela. Por conseguinte, o *rap* – que habita os espaços urbanos, as ruas – acaba por se configurar como uma alternativa informal aos sujeitos com identidades não-hegemônicas, deslegitimadas pela escola. De fato, os textos pertencentes a esse gênero costumam tocar questões consideradas como tabu no ambiente escolar, tais quais violência, sexo ou crime. Ao fazê-lo, os textos teriam como objetivo educar os seus ouvintes (AU, 2005). Para a juventude negra, por exemplo, o *rap* proporciona um grande empoderamento identitário.

Au (2005) expande a discussão ao posicionar o discurso do *rap* em uma posição combativa ao discurso da escola, em batalha. Nesse sentido, o *rap* representaria uma crítica à escola como um discurso dominante, um movimento de resistência. Para a autora, a escola é disfuncional no que diz respeito às representações identitárias e as necessidades das juventudes marginalizadas. O movimento *hip-hop*, assim, ressaltaria a necessidade de um currículo mais relevante culturalmente.

Nesse sentido, ao pensar sobre os discursos que circulam na escola a quem eles podem servir, Bourdieu e Passeron (1970) nos alertam sobre as implicações e os perigos de a escola servir como um instrumento da manutenção do *status quo*, ao reproduzir o sistema social vigente e, conseqüentemente, suas estruturas de opressão - ao invés de cumprir seu papel social, e de formar cidadãos críticos. Isso acontece, por exemplo, quando as manifestações culturais trazidas ao ambiente escolar pertencem apenas ao cânone, em detrimento de representações culturais não-hegemônicas – como o *rap*. Daí a importância de se incluir esse gênero nas aulas de idiomas, uma vez que o movimento *Hip Hop* possui o objetivo de dar vozes a sujeitos marginalizados pelo sistema, de modo que eles possam denunciar as condições em que vivem e as desigualdades presentes no país. O

inglês entra nessa relação como um catalisador do alcance dessas vozes, de modo a possibilitar a participação social em uma escala mais ampla ou global.

Os documentos regulatórios do trabalho docente, como a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), reforçam as ideias de Bourdieu e Passeron (1970) ao apontar para escola como uma formadora de cidadãos críticos. Para isso, sugerem uma concepção curricular transdisciplinar e multicultural, que engloba formas contemporâneas de linguagem e conhecimentos necessários para a leitura crítica do mundo. Nesse mesmo sentido, a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) aponta o ensino de Língua Inglesa como uma maneira de compreender diferentes modos de ser e de se constituir identitariamente, visando explorar a relação dos cidadãos com o mundo a sua volta, em um contexto global – o que incorpora inclusive manifestações de identidades não-hegemônicas.

Pensando nas implicações socio-culturais da língua, Bakhtin e Voloshinov (1995) ampliam a discussão ao apontar que as palavras não são simplesmente palavras, mas carregam em si um valor deôntico e estão situadas no contexto da enunciação, e não em um “vácuo social” livre das estruturas sócio-culturais que as constituem:

[a]s palavras não são só palavras, mas sim: sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN e VOLOSHINOV, 1995, p. 95)

Ao explorar as produções de canções-*rap* enquanto manifestações comunicativas enunciadas por um determinado sujeito em um determinado contexto de ação linguageira, justifica-se a compreensão do *rap* enquanto um gênero do discurso poético que se situa em uma “cadeia interminável de textos e de ações linguageiras de um grupo humano” (NASCIMENTO; PINHEIRO, 2013). Nesse sentido, a figura do *rapper* é compreendida enquanto um enunciador que materializa ações da linguagem a partir de uma perspectiva singular – que não é a hegemônica. O gênero canção-*rap* poderia, assim, promover

leituras e escutas reflexivas e críticas sobre o contexto sócio histórico de emergência do gênero, temas, suportes, valores ideológicos agregados, modos semióticos de materialização pela dança, grafite, sons musicais, linguagem oral e escrita, assim como mecanismos de textualização e enunciativos pelos quais são materializados (NASCIMENTO & PINHEIRO, 2013, p. 3).

Diante do supracitado, os *raps* podem contribuir para as aulas de línguas tanto no que tange à materialidade linguística, quanto ao conteúdo temático mobilizado. Corroborando essa visão, Fonseca (2011) aponta que as *canções-*rap** apresentam riqueza de linguagem e sofisticação poética, com elementos derivados dos gêneros tragédia ática e crônica. Esses textos contribuem para uma perspectiva multiculturalista, fomentando o desenvolvimento dos alunos no que tange à compreensão crítica dos conflitos sócio-políticos do mundo contemporâneo, como os índices de violência urbana.

Lenharo (2016) relata em sua pesquisa uma experiência de ensino de língua inglesa através do uso de uma sequência didática sobre o gênero *canção-*rap**. Durante sua intervenção, os alunos participantes de um projeto social, no qual participavam de um time de basquetebol, elegeram uma *canção-*rap** em língua inglesa que representasse a identidade do time. Após estudar o gênero e suas características, bem como ter acesso a vários exemplos de *raps*, os alunos postaram a sua escolha no blog do projeto, acompanhada por um texto em língua inglesa que justificava a escolha feita. Ao trabalhar com alunos em condição de vulnerabilidade social, a autora aponta que seu trabalho não só ampliou o conhecimento dos alunos a respeito da língua-alvo, como também fomentou reflexões sobre o lugar social que esses alunos ocupavam, enquanto moradores da periferia, através da perspectiva dos multiletramentos. Esse trabalho reforça, assim, a possibilidade desses textos fornecerem subsídio para a construção de identidades de sujeitos em condição de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, assim como os *raps* podem servir como instrumento de reflexão acerca da posição social dos sujeitos periféricos, os *raps LGBT* podem servir para a compreensão da problemática da LGBTfobia, cada vez mais presente na sociedade. Os índices de mortes por LGBTfobia estão em uma progressão crescente, chegando a números recordes em 2017. Ainda assim, políticas públicas que buscam trabalhar nesse sentido encontram forte resistência no cenário político.

Fonseca (2011) já previa que os *raps* passariam cada vez mais a dialogar com os problemas sociais que circundam o universo do *hip-hop*, tais quais política internacional, preocupação ambiental e – que mais nos interessa nessa pesquisa – a questão da diversidade sexual e de gênero. A tendência, portanto, é que mais textos surjam nesse sentido, de modo a denunciar as mazelas das populações LGBTQ+ no cenário periférico – o que demanda que os alunos estejam prontos para dialogar com esses textos.

### 3.2.2 Canções-*Rap* LGBT em Língua Portuguesa

Na contemporaneidade, com o advento da internet, artistas da música *queer* periférica vêm ganhando espaço no cenário musical, uma vez que não precisam depender dos grandes veículos midiáticos para que tenham suas vozes ouvidas (OLIVEIRA, 2017). Apesar dos grandes avanços conquistados pelos movimentos sociais LGBTQ+ no último século, indivíduos pertencentes a esse grupo ainda enfrentam violências e opressões diárias. Segundo o relatório do Grupo Gay da Bahia<sup>15</sup>, em 2017 registrou-se o maior número de mortes por LGBTfobia em 38 anos. Concomitantemente, tem-se visto o avanço de pautas fundamentalistas e religiosas no cenário nacional, que visam tolher os direitos dessa população.

A periferia, enquanto espaço de criação artística e cultural, teve historicamente seu valor diminuído em relação às produções artísticas figuradas dentro do cânone, como a Música Popular Brasileira, por exemplo (LENHARO, 2016). E ainda dentro do cenário do *rap* nacional, a questão da homossexualidade ou da diversidade sexual foi sempre considerada um tabu. De fato, as canções-*rap* mais tradicionais costumavam reproduzir discursos homofóbicos e machistas. De modo a ilustrar esse movimento, trazemos o exemplo de uma canção-*rap* LGBT brasileira – textos de sujeitos silenciados duplamente, primeiro por serem da periferia e segundo por serem LGBTQ+.

A canção-*rap* “Quebrada Queer” foi lançada como um *single* pelo grupo de *rappers* notoriamente considerado como “o primeiro *cypher*<sup>16</sup> LGBT” da

---

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>>. Acesso em: 13/08/2018.

<sup>16</sup> Grupo de *rappers*.

América Latina. O grupo é composto por cinco *rappers*, todos eles assumidamente LGBTQ+: Guigo, Murillo Zyess, Harley, Lucas Boombate e Tchelo Gomez. Cada um deles possui um verso dentro da canção, que não possui um refrão. As faixas instrumentais variam de acordo com o *rapper* em questão. Para o propósito dessa pesquisa, os versos de Murillo Zyess serão analisados, que é o segundo a se apresentar na canção. A faixa vocal possui o andamento acelerado, que é característico do *rap*, e é acompanhada pela faixa de percussão comum a toda a canção. Além disso, essas duas faixas são acrescidas ora por uma faixa de sopro, ora por uma faixa de sintetizador e ora por uma faixa de piano. A letra da canção é transcrita a seguir, enumerada para fins de análise:

#### Quadro 7 - Quebrada Queer

1.	Vidas cinzentas seguidas de um longo inverno
2.	Muito bem preenchidas, somente com amor materno
3.	Entrando em paz com todos meus sentimentos internos
4.	Desvio de alguns crentes que dizem que eu vou pro inferno
5.	É que com um leão por dia me fez um guerreiro
6.	Não estou disposto a me calar pra agradar terceiros
7.	Por existências que estavam trancada em cativo
8.	Herança disso tudo é paz, e eu sou herdeiro
9.	Subestimado desde meu primeiro verso
10.	Eles disfarçam bem, são tipo lobo em pele de cordeiro
11.	Mas estou atento, pro opressor eu não disperso
12.	Minhas rimas: inseticida; preconceito deles: formigueiro
13.	MC's de verdade não desejam sociedades sem diversidade
14.	Recupere o seu bom senso
15.	Repense bem nos fundamentos sendo verdadeiro
16.	Vai ter bicha no <i>rap</i> sim! E eu nem sou pioneiro
17.	É que eu já disse, estou bem pleno
18.	Sou problema tipo <i>Venom</i>
19.	Esses caras acham que é <i>rap</i> porque estão rimando
20.	Vou ter que usar do meu veneno pra falar do que eu estou vendo
21.	Suas ideias "é" tipo <i>Nemo</i> , e eu estou procurando (cadê, cadê)
22.	Nós "tá" aqui por cada bicha com a vida interrompida

23.	Por causa de homofobia, ódio e intolerância
24.	Resistimos no dia a dia
25.	Pra poder chegar o dia que prevaleça respeito, igualdade e esperança

**Fonte:** *Quebrada Queer* (5m59s), Murillo Zyess, *single*, Rap Box: 2018.

A análise do plano textual global de tal canção pode ser apresentada da seguinte maneira:

- a) a canção se inicia com uma descrição dos problemas pessoais pelos quais o enunciador passou, através de metáforas e da indicação do abandono paterno (linhas 1-3);
- b) o enunciador sinaliza o seu distanciamento do discurso religioso, que condena a sua homossexualidade (linha 4)
- c) através de uma metáfora, o enunciador aponta os desafios que enfrentou na vida (linha 5)
- d) o enunciador se posiciona a respeito da sua voz social, de como ela é recebida pela sua comunidade, e do efeito de seu posicionamento para os seus sentimentos (linhas 6-8)
- e) há então uma descrição da relação do enunciador, enquanto *rapper*, com a sua comunidade e a sua posição frente a atitude do opressor (linhas 9-13)
- f) o enunciador faz uso de verbos no imperativo para sugerir que os destinatários repensem suas convicções (linhas 14-15)
- g) o enunciador demarca o lugar social que ocupa enquanto um *rapper* homossexual, indicando a comunidade em que se inclui (linha 16)
- h) o enunciador se refere e critica outras canções-*rap*, através de comparações com personagens do universo cinematográfico popular (linhas 17-21)
- i) a canção é finalizada com a exposição clara dos objetivos do texto e de seu papel social na construção de uma sociedade menos violenta para o seu grupo social (linhas 22-25)

É interessante ressaltar o papel social que o enunciador do texto acima assume: um indivíduo homossexual advindo da periferia. Essa similaridade

está refletida na materialidade do texto: há uma representação verbal e explícita do objetivo de sua interação e o papel social ocupado (e linhas 16 e 22-25). Por terem suas vozes silenciadas, parece haver uma valoração acerca da ação de fazer-se ser ouvido.

As coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático do texto encontram-se conjuntas às coordenadas do mundo ordinário, o que pode ser verificado pela presença de dêiticos (*aqui*, por exemplo), o que o localiza no mundo discursivo do expor. Da mesma maneira, as instâncias de agentividade são mantidas em uma relação explícita com os parâmetros materiais de ação da linguagem, o que pode ser conferido através do uso da primeira pessoa. O actantes, portanto, está implicado no texto, o que o caracteriza como pertencente ao mundo discursivo do expor implicado.

A seguir, apresentamos reflexões acerca dos textos pertencentes ao gênero canção-*rap* LGBT em língua inglesa.

### 3.2.3 Canções-*Rap* LGBT em Língua Inglesa

A gênese do *rap* no contexto internacional remonta a vivência de jovens negros e de outros grupos marginalizados no final dos anos 70, no bairro do Bronx, em Nova York (NASCIMENTO; PINHEIRO, 2013). Ainda assim, a questão da classe social foi sempre priorizada, e a discussão de sexualidades não hegemônicas não obteve tanto espaço nesse cenário. De fato, o movimento do *hip-hop* era constantemente associado a discursos de intolerância e homofobia<sup>17</sup>. Todavia, na virada do século, com a criação de eventos como “*PeaceOUT World Homo Hop Festival*” em 2001 e do documentário “*Pick Up the Mic*”, de 2006, a discussão da diversidade sexual foi ganhando espaço no cenário musical do *rap*, com influências da teoria queer e da terceira onda do feminismo. Estabeleceu-se, assim, o subgênero chamado de *Homo Hop*, ou *hip hop LGBT*. Ainda assim, as canções do gênero de maior notoriedade são de *rappers* heterossexuais. De modo a ilustrar esse movimento, trazemos o exemplo de uma canção-*rap* LGBT em língua inglesa.

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.sfgate.com/entertainment/article/Hip-to-homo-hop-Oakland-s-D-DC-fuses-gay-and-2839793.php>. Acesso em 13/08/2018;

A canção-*rap* intitulada “*Same Love*” (o mesmo amor), está presente no disco “*The Heist*” (2012), álbum de estreia do duo de *rappers* Macklemore e Ryan Lewis. Nessa canção em especial, há a colaboração da compositora e intérprete Mary Lambert durante o refrão. A canção foi utilizada como parte da campanha “Washington Referendum 74”, que advogava em favor do referendo acerca da união matrimonial de pessoas do mesmo sexo no estado de Washington, nos Estados Unidos. No que tange à materialidade sonora da canção, ela apresenta um andamento reduzido com a padrão ritmo próximo de uma balada romântica, especialmente durante o refrão – com a faixa de percussão mais discreta e uma faixa de piano mais proeminente. Ainda assim, durante os versos, a canção preserva o andamento acelerado da faixa vocal, que se assemelha à língua falada. A letra da canção é transcrita a seguir, enumerada para fins de análise:

#### Quadro 8 – Same Love

1.	<i>When I was in the third grade</i>
2.	<i>I thought that I was gay</i>
3.	<i>“Cause” I could draw, my uncle was</i>
4.	<i>And I kept my room straight</i>
5.	<i>I told my mom, tears rushing down my face</i>
6.	<i>She's like, “Ben, you've loved girls since before pre-K”</i>
7.	<i>Tripping, yeah, I guess she had a point, didn't she?</i>
8.	<i>A bunch of stereotypes all in my head</i>
9.	<i>I remember doing the math, like</i>
10.	<i>“Yeah, I'm good at little league”</i>
11.	<i>A pre-conceived idea of what it all meant</i>
12.	<i>For those that like the same sex had the characteristics</i>
13.	<i>The right-wing conservatives think it's a decision</i>
14.	<i>And you can be cured with some treatment and religion</i>
15.	<i>Man-made, rewiring of a pre-disposition, playing God</i>
16.	<i>Oh no, here we go</i>
17.	<i>America the brave still fears what we don't know</i>
18.	<i>And “God loves all his children” it's somehow forgotten</i>
19.	<i>But we paraphrase a book written thirty-five hundred years ago</i>
20.	<i>I don't know</i>

21.	<i>And I can't change</i>
22.	<i>Even if I tried</i>
23.	<i>Even if I wanted to</i>
24.	<i>And I can't change</i>
25.	<i>Even if I tried</i>
26.	<i>Even if I wanted to</i>
27.	<i>My love, my love, my love</i>
28.	<i>She keeps me warm</i>

**Fonte:** *Same Love* (5m19s), Macklemore & Ryan Lewis, disco *The Heist*, Macklemore LLC: 2012.

A análise do plano textual global da canção pode ser apresentada da seguinte maneira:

- a) a canção se inicia com a narração de um episódio no qual o enunciador acreditou ser homossexual, baseado em estereótipos, sendo desmentido pela sua mãe em seguida (linhas 1-6)
- b) o enunciador então reconhece que os parâmetros utilizados para que ele acreditasse ser homossexual eram na verdade estereótipos (linhas 7-12)
- c) o enunciador endereça o discurso político conservador e religioso, que considera a homossexualidade enquanto algo a ser tratado, curado, apontando que o país ainda tem medo desse grupo social por ele ser desconhecido (linhas 13-17)
- d) focalizando novamente o discurso religioso, que condena a homossexualidade, o enunciador o questiona (18-20)
- e) o enunciador finaliza a canção ao dizer que não conseguiria mudar sua identidade, mesmo se quisesse (linhas 21-28)

Assim como na canção “Quebrada Queer”, a canção “*Same Love*” traz a presença do discurso religioso ao discutir a questão da diversidade sexual (linhas 14-19). Ao tratar da opressão originada pela identidade homossexual, o discurso político e religioso é focado (linhas 13-15). Entretanto, os papéis sociais dos enunciadores dos textos são distintos, assim como o objetivo da interação verbal. Macklemore é heterossexual e já se pronunciou em favor da comunidade

LGBTQ+. Ele, desta maneira, configura-se enquanto aliado ao movimento social, ainda que não pertença a essa comunidade. Assim, lança mão da identidade homossexual do outro para promover a discussão de gênero, o que implica em um distanciamento entre o mundo discursivo e o mundo ordinário em que a ação de fala se inscreve. Desta maneira, neste texto, as coordenadas que organizam o conteúdo temático estão em disjunção às coordenadas do mundo ordinário. Isso se caracteriza pela ausência de dêiticos de tempo e espaço, e pela criação de um mundo outro ao mundo da ação da linguagem. Este é acessado pelo texto e é independente do mundo ordinário. Portanto, a canção-rap LGBT está localizada no mundo discursivo do narrar.

No que tange às instâncias de agentividade, o actante do texto se encontra implicado, o que pode ser notado pelo uso da primeira pessoa e dos pronomes possessivos (*I, my*). É importante notar que o actante está implicado ao contar a construção de sua identidade heterossexual ao entrar em conflito com os estereótipos. Não obstante, ao falar da identidade homossexual, há um distanciamento (*those that like the same sex*). Assim, o texto caracteriza-se como um relativo interativo.

#### 3.2.4 O Rap-LGBT no Ambiente Escolar

O estudo e a compreensão do gênero canção-*rap* perpassam a própria compreensão da realidade de sujeitos periféricos, que possuem uma longa história de silenciamento e subjugação. É uma realidade que está muitas vezes alheia às camadas mais privilegiadas da sociedade e que, portanto, não costuma chegar ao ambiente escolar. O movimento *hip-hop*, assim, tem um alto apelo educacional, uma vez que oferece uma alternativa informal à educação formal (representada pela escola), pela qual indivíduos marginalizados tendem a não se sentir representados (POWELL, 1991; AU, 2005). Esse processo educacional que o *hip-hop* apresenta compreende a criação de novos espaços seguros, novas identidades não-hegemônicas legítimas, novos modos de ser, de agir e de se apresentar ao mundo - que não encontram precedentes na educação formal.

Intervenções como a de Lenharo (2016) revelam a carga de representatividade que esses textos trazem, na medida em que são produções de

sujeitos que não costumam encontrar representação em espaços formais ou canônicos - como a escola, por exemplo. A análise aqui tecida corrobora com essa visão, na medida em que apresenta exemplos de textos pertencentes ao gênero *canção-rap* nos quais o papel social do enunciador é muito bem delimitado - sua identidade é exposta como uma medalha de honra, não como vergonha ou pecado.

É nesse sentido que a discussão da diversidade sexual ganha força quando aliada ao gênero *canção-rap*, já que este tem uma longa história de fazer ouvir vozes silenciadas, o que envolve uma tomada de consciência acerca do lugar de fala desses sujeitos. Nas palavras de Fonseca:

O *rap* produzido, em sua maioria, nas periferias de cidades brasileiras, traz em seu discurso ressonâncias, indícios, dessa tomada de consciência por parte daqueles que têm sua identidade marcada pelo signo de algum tipo de exclusão. A identidade da periferia entrou em foco, ou melhor, as identidades. Ganhou a atenção das classes médias e altas e foi elevada a estatuto moral para sobreviver no inferno. (FONSECA, 2011, p. 222).

A tomada de consciência mencionada por Fonseca não pode se estabelecer senão linguisticamente. Ela envolve a leitura crítica do mundo ao seu redor, e a apropriação dos signos que demarcam esse sujeito identitariamente, enquanto periférico – ou enquanto LGBTQ+, para que ele possa mobilizar essa identidade no momento de seu agir.

Em sua sócio-história, textos do gênero *rap* se configuraram como uma alternativa à educação para a juventude negra, uma vez que a escola não parecia dar conta de suas necessidades (POWELL, 1991; AU, 2005). Na contemporaneidade, todavia, as questões de exclusão e marginalização possuem um caráter interseccional. Aliada às questões raciais e sociais, as questões da diversidade sexual e de gênero configuram-se enquanto elemento pungente. Como um instrumento de representação e como um espaço seguro para a construção de uma identidade não-hegemônica legítima, o *rap* pode servir como uma alternativa para a juventude LGBTQ+ a uma escola que não reconhece, não valoriza e deslegitima a sua identidade.

Longe de esgotar todas as possibilidades do gênero, buscamos explorar nesta seção as representações presentes em textos do gênero *canção-rap* para a discussão de questões de diversidade sexual nas aulas de língua inglesa, de

modo a contribuir com a modalização do gênero canção-*rap* LGBT. Os dois textos aqui analisados de modo a ilustrar as produções textuais pertencentes a este gênero foram subsequentemente incluídos na sequência didática utilizada neste inquérito científico.

É importante salientar que, após a análise das canções-*rap* foi possível indicar uma distinção na mobilização do conteúdo temático entre as canções em língua portuguesa e em língua inglesa. Notou-se que, quando o tema da diversidade sexual é tratado, as canções-*rap* do contexto brasileiro aqui analisadas referenciam a identidade homossexual do actante, ou seja, elas falam de si. Os textos em língua inglesa, por sua vez, apresentam um distanciamento em relação ao tema e abordam a questão ao falar da alteridade homossexual, do outro. Diante disso, é vital que se reflita acerca do lugar social ocupado pelos enunciadores, no objetivo dessa interação e na participação social proporcionada aos estudantes.

O verso da canção “Quebrada Queer” presente na epígrafe deste capítulo representa, mais do que um desejo ou um pedido, um projeto de sociedade – um projeto no qual a escola tem papel central, ainda que não seja o único. Nesse sentido, a teoria do ISD tem muito a contribuir ao fornecer instrumentos para que o professor de línguas estrangeiras aborde as possibilidades de construção de representações mais diversas que incorporem a voz da periferia, refletindo e refratando o contexto no qual os alunos estão incluídos. A criação de um *rap* envolve menos a interiorização de prescrições e mais a compreensão da ação de linguagem estabelecida nessa situação comunicativa. A partir dessa compreensão e da reflexão acerca dos papéis sociais exercidos por esses enunciadores é que a diversidade sexual e o *rap* podem chegar no contexto escolar.

Todavia, essa condição implica uma série de fatores. Ainda que a pluralidade de vozes e de modos de existir não possa ser construída sem uma escola mais justa e diversa, o âmbito escolar, tão somente, não pode ser o único responsável pela seguridade do respeito à diversidade. É preciso que, assim como os “*MC’s de verdade*”, pensemos uma sociedade diversa tanto quanto pensamos uma escola diversa. Diante disso faz-se clara a importância da formação de alunos

críticos, para que eles possam se transformar em cidadãos críticos e que sua agência ultrapasse os muros da escola e se converta em uma participação social e política ativa e crítica. Nas palavras do inestimável educador Paulo Freire (2000, p. 67): “[s]e a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

### 3.3 O GÊNERO COMENTÁRIO *ONLINE*

A ação de comentar perpassa a própria história da linguagem. Bertucci e Nunes (2017) afirmam que a avaliação e o compartilhamento de experiências de interação com o meio em que o indivíduo se insere foi sempre fundamental para a sobrevivência da espécie. No mundo moderno, todavia, com a ressignificação da própria existência dos seres humanos, e com novas formas de interação com o meio, essa atividade linguística é também constantemente modificada e adaptada.

O gênero textual comentário foi compreendido durante muito tempo como um gênero pertencente à esfera jornalística exclusivamente. Chaparro (1998) divide os gêneros jornalísticos em duas categorias, que chama de “gênero comentário” e “gênero relato”. Ainda que reconheça que não há como retratar acontecimentos em um texto sem a interferência de quem o escreve, os textos de “gênero relato” objetivam apresentar ao leitor um acontecimento com um possível e pretense grau de objetividade e imparcialidade. Por outro lado, o autor concebe o “gênero comentário” como um gênero inerentemente manifestador de opinião, isto é, o gênero que é concebido a partir da ação de avaliar, pelo ponto de vista de quem o escreve: tradicionalmente, o jornalista – e não o leitor. Melo (2003) corrobora esta visão ao apontar que “o comentarista é geralmente um jornalista com grande experiência e tirocínio” (MELO, 2003, p. 112) e que se trata sempre de um observador privilegiado, que pode apresentar ao leitor perspectivas e informações às quais ele não teria acesso de outra maneira.

Na contemporaneidade, todavia, as materializações de textos pertencentes ao gênero comentário são muito mais diversas, democráticas e acessíveis – uma vez que não há mais a restrição de papel social para escrevê-lo.

Isso faz parte de um processo no qual os gêneros se modificam em sua sócio-história para adaptar-se às demandas da situação comunicativa. Neste caso, tais mudanças são catalizadas especialmente pela emergência de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Atualmente, os comentários possibilitam a materialização de uma “cadeia da comunicação discursiva” (SANTOS, 2013), na qual os actantes interagem mutuamente, dialogando e respondendo uns aos outros de maneira quase simultânea, ainda que distantes geograficamente. Santos (2013) afirma que o comentário é, portanto, marcado pelo plurilinguismo expressivo de actantes distintos – não através de locutores que se alternam em um diálogo, mas sim através dos mecanismos de inserção de vozes sociais que alternam com a voz do próprio autor. Há, assim, o que a autora chama de um “discurso bivocal” que é inerente ao gênero, isto é, o discurso do comentador é perpassado por diversas outras vozes sociais, mesmo que elas não estejam textualmente explícitas.

Essa democratização e acesso ao ato de comentar faz parte do que Bertucci e Nunes (2017), baseados em Shirky (2011), chamam de “expressão de uma cultura participativa” – cultura esta que não foi gerada pelas relações discursivas no ciberespaço, mas sim por elas potencializadas. Ainda segundo os autores, dois aspectos estruturantes desta cultura participativa podem ser observados: por um lado, temos a publicação e compartilhamento de conteúdos; por outro temos a reação e estes conteúdos. Essa relação é dinâmica e, uma vez que é possibilitada por plataformas cada vez mais pervasivas de nossas vidas sociais, cada vez mais presente nas atividades de linguagem nas quais os indivíduos se engajam cotidianamente. Os comentários *online*, assim, permitem que os indivíduos participem em uma comunidade discursiva localizada no ciberespaço ao avaliar e reagir a um texto de expressão cultural previamente publicado e compartilhado. Nas palavras de Alves Filho e Santos:

[o] comentário online, assim como outros gêneros do meio impresso (a exemplo da carta do leitor), atende à necessidade social de manifestação da opinião na esfera jornalística além de responder a um posicionamento cultural da mídia que visa incendiar a participação responsiva de todos os leitores por meio da opinião destes sobre as notícias veiculadas. Não se trata de um gênero complementar nascido no meio digital, embora o meio digital tenha possibilitado um uso mais intenso e frequente. (ALVES FILHO; SANTOS, 2012, p. 63).

O próprio controle da visibilidade dos comentários *online* pode ser também considerado um indício da supracitada democratização em torno do ato de comentar. Este controle é feito pela própria comunidade discursiva na qual a atividade de linguagem se desenvolve através de um mecanismo de “curtidas”, inerente às próprias redes sociais. Os comentários que recebem mais curtidas são também os que recebem espaços de mais visibilidade na plataforma e, portanto, são os comentários também mais lidos e respondidos pela própria comunidade.

Ampliando este debate e amparada por uma visão foucaultiana do ato de comentar, Silva (2014) chama a atenção aos sistemas hierárquicos de poder que podem se articular nesta atividade de linguagem:

Foucault (1999, p. 25) afirma que o **comentário** possui o papel de dizer “o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro”, sendo assim o discurso do comentador é produzido como uma resposta a outro discurso responsável por ordenar aquilo que pode ou não ser dito sobre certa temática. Podemos afirmar então que os discursos que circulam em uma sociedade se organizam a partir de um discurso maior produzido por uma autoridade como, por exemplo, o discurso religioso, o discurso político, etc. O discurso por autoridade é, portanto, responsável por atribui[r] poder ao sujeito falante, ou seja, aquele que o detém pode ditar aquilo que deve ser feito ou dito em uma determinada comunidade discursiva. (SILVA, 2014, p. 3, grifos da autora).

Ao pensar as implicações do uso de comentários nas aulas de línguas, Silva (2014) aponta para a possibilidade dos comentários serem uma ferramenta de organização do conteúdo temático mobilizado nas próprias aulas. Assim, possibilita que os alunos reflitam sobre o tema do texto que está sendo comentado, com ele dialogando – mas também ancorado nas relações dialógicas que eles próprios construíram ao longo de suas vivências fora da sala de aula, com os discursos e as vozes sociais que pervadem o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos (SILVA, 2014). Desta maneira, mobilizam conhecimento prévio e conhecimento mobilizado durante as aulas ao assumirem posição de autor: em uma perspectiva Bakhtiniana, portanto, “tomando uma posição axiológica por meio da palavra em uma comunidade discursiva” (SILVA, 2014, p. 4).

### 3.3.1 Modelo Didático do Gênero Comentário *Online*

Ao tratar da didatização do gênero comentário, Messias (2014) traz frutíferas observações à luz do interacionismo sociodiscursivo<sup>18</sup>. A autora argumenta que, no que tange ao **contexto sócio-histórico mais amplo**, é necessário que o comentador esteja atento aos conhecimentos atuais pertinentes e refletidos no texto comentado, de modo a refletirem sobre tais valores em suas produções ao exporem seus posicionamentos em um jogo argumentativo. No que concerne ao **contexto linguageiro imediato**, Messias salienta o compartilhamento do objeto do comentário, isto é, tanto autor quanto público-alvo têm acesso ao objeto comentado no momento da interação, uma vez que o comentário se configura enquanto uma réplica a um texto anterior.

No que tange à **infraestrutura textual interna**, ainda que Köche, Marinello e Boff (2012) tenham apontado que os comentários possuem um caráter fluído quanto à sua organização, Messias (2014) aponta para algumas características comuns desta organização, a saber: a) uma organização em torno da sequência argumentativa, isto é, composta de premissa (uma constatação de partida), argumentos (elementos que dão suporte à premissa e/ou indicam uma conclusão provável), contra-argumentos (elementos que propõem restrições à linha argumentativa) e conclusão (integração dos argumentos e contra-argumentos, nova tese), mesmo que haja a possibilidade de apresentação destas fases em diferentes formas; b) a presença do discurso interativo, no qual as coordenadas que organizam o conteúdo temático do texto e as coordenadas do mundo ordinário são conjuntas e as instâncias de agentividade estão implicadas (o que pode ser verificado pela presença de dêiticos de pessoa, de tempo e de lugar); c) a inserção de vozes sociais para reforçar e refutar uma premissa presente no texto; e d) o predomínio de modalizações lógicas ou epistêmicas.

Apresentamos a seguir a análise de um comentário *online* de modo a ilustrar as características acima dispostas.

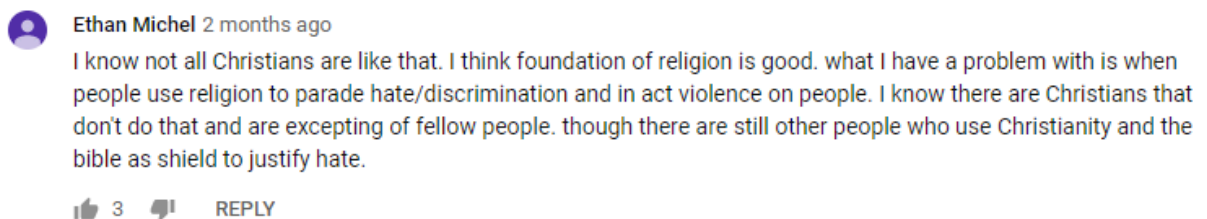
### 3.3.2 Comentário *Online* sobre uma Canção-Rap LGBT

---

<sup>18</sup> Ainda que Messias (2014) não trabalhe com o gênero “comentário *online*” mas sim “comentário radiofônico”, julgamos pertinente trazer esta articulação para o presente trabalho de modo a refletir acerca das aproximações e distanciamentos destes gêneros que giram em torno de ato de comentar.

O comentário apresentado na figura a seguir foi retirado da página da rede social *Youtube* referente ao vídeo-clipe da canção-*rap* LGBT analisada na seção anterior (intitulada *Same Love*)<sup>19</sup>. No texto, o autor trata do conteúdo temático da canção, isto é, a homossexualidade e os sistemas de discriminação que a cercam. Para isso, mobiliza a voz social da religião – e então a refuta. Deste modo, há uma relação dialógica entre a voz do autor e a voz social ao texto trazida.

#### Figura 4 – Comentário sobre a canção *Same Love*



**Fonte:** Ethan Michel. **Re:** *Same Love*. 2012 [print screen da página do *Youtube*].

É possível notar também que o comentador segue a sequência argumentativa ao organizar seu texto: há a apresentação de uma premissa (que nem todos os cristãos são discriminatórios, como aqueles representados no vídeo), que é reforçada por um argumento (que as bases da religião cristã são, na verdade, boas). Em seguida, um contra-argumento traz um ponto de vista contrário (algumas pessoas usam religião para promover discriminação e ódio e agir violentamente), seguido por uma conclusão (alguns cristãos são acolhedores e não agem violentamente ou com homofobia, enquanto outros usam a religião como uma justificativa para o ódio).

Nota-se também que os parâmetros de agência estão implicados na ação de linguagem, o que pode ser verificado pela utilização da primeira pessoa do singular (*I*). Há ainda a predominância das estruturas de modalização epistêmica subjetiva ao introduzir o ponto de vista do autor ou as vozes sociais mobilizadas (*I know* e *I think*).

<sup>19</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=hIVBg7\\_08n0](https://www.youtube.com/watch?v=hIVBg7_08n0)

Assim, os textos do gênero comentário podem fornecer aos alunos a oportunidade de refletir acerca do conteúdo tematizado por um texto selecionado pelo professor, bem como dialogar com as vozes sociais – tanto as que estão presentes no texto comentado, quanto aquelas que circulam no contexto sócio-histórico em que os alunos estão inseridos. Assim, através das estruturas de modalização epistêmica, podem posicionar-se enquanto autores e comentadores, participando socialmente em uma cadeia de comunicação discursiva, de modo dialógico.

## **CAPÍTULO 4**

### **PERCURSOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, apresentamos o arcabouço metodológico no qual esta pesquisa está ancorada. Para tanto, apresentamos as bases ontológicas e epistemológicas que a subjazem, de modo a justificar as escolhas metodológicas subsequentes. Descrevemos, ainda, o *locus* e os sujeitos participantes deste inquérito científico, seguidos pela explicação dos procedimentos de geração e de análise dos dados.

O quadro a seguir retoma as perguntas norteadoras desta pesquisa e sintetiza os respectivos instrumentos de geração de dados e procedimentos de análise:

**Quadro 9 – Panorama metodológico da pesquisa**

OBJETIVOS	PERGUNTAS DE PESQUISA	DADOS	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE
<p>Descrever as características dos elementos de mediação de uma oficina de língua inglesa para estudantes em situação de vulnerabilidade social com vistas à discussão de temas de diversidade sexual e de gênero;</p>	<p>Quais foram os elementos de mediação de uma oficina de língua inglesa para estudantes em situação de vulnerabilidade social com vistas à discussão de temas de diversidade sexual e de gênero?</p>	<p>Enunciados verbais em sala de aula e sequência didática desenvolvida.</p>	<p>Descrição e discussão dos elementos de mediação (Sequência Didática, par mais experiente e interação dos participantes da oficina).</p>
<p>(Re)conhecer e interpretar representações de gênero e sexualidade que são construídas nas interações em aulas de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social;</p>	<p>Quais são as representações de gênero e sexualidade que são construídas nas interações em aulas de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social? Como tais representações se manifestam linguisticamente?</p>	<p>Enunciados verbais e não-verbais em sala de aula</p>	<p>Identificação e interpretação de representações sobre diversidade sexual e de gênero com base nas categorias de enunciados de força reiterativa do imperativo heterossexual e enunciados de força subversiva do imperativo heterossexual (BUTLER, 2016; 2003; 1997).</p>
<p>Identificar os indícios de criticidade em produções escritas de comentários <i>online</i> sobre questões de diversidade sexual e de gênero e relacioná-los aos elementos de mediação descritos.</p>	<p>Que indícios de criticidade podem ser percebidos em produções escritas de comentários <i>online</i> sobre questões de diversidade sexual e de gênero? Qual é a relação de tais indícios com os elementos de mediação descritos?</p>	<p>Produção textual das participantes</p>	<p>Classificação de indícios de desenvolvimento da criticidade através da FAIC (para o desenvolvimento social) e capacidades de linguagem (para o desenvolvimento linguístico) e triangulação com elementos de mediação previamente descritos.</p>

**Fonte:** o próprio autor

#### 4.1 REFLEXÕES ONTOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS: A NATUREZA DA PESQUISA.

As reflexões de cunho ontológico e epistemológico podem ser consideradas um aspecto fundamental ao inquérito científico, uma vez que subsidiam as decisões metodológicas e analíticas que a seguem (LINCOLN; GUBA, 2006). Podemos entender ontologia enquanto um termo advindo da filosofia que discute a própria natureza da realidade, da existência e dos seres (do grego, *ontos* corresponde a “ser”, e *logos* corresponde a “estudo”<sup>20</sup>). De maneira similar, tomamos por epistemológicas as reflexões que versam sobre a natureza do conhecimento humano, bem como sua origem e seus limites (do grego, *episteme* equivale a “conhecimento”, e *logos* a “estudo”, portanto, o estudo do conhecimento<sup>21</sup>). São noções que incorporam as maneiras pelas quais os seres humanos compreendem a realidade, e dela se apropriam ao transformá-la em conhecimento.

Diante disso, alinhamos a compreensão epistemológica e ontológica deste trabalho ao paradigma interpretativista, ratificando a crítica pós-moderna acerca de uma pretensa objetividade conferida ao conhecimento científico (GAMSON, 2006). Isto é, buscamos investigar e interpretar os significados emergentes durante o percurso desta pesquisa, sem, todavia, compreender este corpo de conhecimentos como prévio ou exterior às interações originadas pelas minhas ações enquanto pesquisador. Compreendemos a ação humana enquanto significativa e este significado enquanto co-criado e contextualizado sócio-historicamente. Assim, a presente pesquisa é qualitativa de cunho interpretativista.

Lincoln e Guba (2006) apontam que teóricos críticos reconhecem a importância de pesquisadores assumirem papel ativo em suas investigações e exercerem a sua agentividade. Segundo os autores, o controle do pesquisador não se encontra em relação de oposição ao rigor científico do trabalho desenvolvido, uma vez que o conhecimento gerado é situado em um contexto sócio-histórico-cultural, e não em um “vácuo social”. Essa agentividade, assim, seria um meio de promover conceitos de emancipação, democracia e capacitação em comunidades

---

<sup>20</sup> Dicionário Michaelis de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=ontologia> Acesso em: 1 de ago de 2019.

<sup>21</sup> Dicionário Michaelis de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=p5Mp>. Acesso em: 1 de ago de 2019.

anteriormente marginalizadas. Portanto, é pungente o caráter de pesquisa-ação a este trabalho, uma vez que eu, enquanto pesquisador-professor, estive envolvido e ativamente participante do contexto em que a pesquisa se localizou. Objetivamos, portanto, não só compreender a natureza das relações sociais investigadas, mas também contribuir com transformações para a comunidade na qual essa pesquisa foi desenvolvida.

#### 4.2 LÓCUS E SUJEITOS DE PESQUISA

Esta pesquisa foi implementada na Associação Guarda Mirim de Londrina, uma instituição sem fins lucrativos que atende a jovens em situação de vulnerabilidade social e ressocialização na cidade de Londrina há mais de 50 anos. Esta instituição tem por objetivo promover a educação cidadã e profissional de seus alunos, possibilitando a mitigação da situação de vulnerabilidade social na qual se encontram, bem como sua inserção no mercado de trabalho. Além disso, a associação também aborda questões de alimentação, higiene e bem-estar, norteadas por valores como cidadania, respeito, compromisso e sensibilidade.

A instituição atualmente atende cerca de 650 alunos entre 9 e 18 anos na região metropolitana de Londrina, e mais 100 alunos em distritos ao redor da cidade. Os alunos são provenientes de bairros periféricos da cidade, e são matriculados nos programas da instituição mediante encaminhamento de serviços sócio-assistenciais da cidade (CRAS, CREAS ou Poder Judiciário), ou a partir da busca espontânea de famílias ou de empresas.

**Figura 5** – Brasão da Associação Guarda Mirim de Londrina



**Fonte:** <http://www.guardamirimlondrina.org.br/>

A instituição é localizada na região leste da cidade e conta com uma infraestrutura de mais de 15 salas, além da quadra desportiva, refeitório, prédio administrativo e laboratório de informática. No pátio, os alunos têm acesso a jogos de tabuleiros e instrumentos musicais (violões) para que possam utilizar durante os intervalos. As salas de aula são equipadas com cinco ou seis mesas, dispostas em formato de “U”, ao redor das quais até oito alunos podem sentar-se. Além disso, há a presença de um computador para uso do professor, um projetor e uma lousa digital interativa. As salas ainda contam com um ventilador, dois armários localizados ao fundo – onde os alunos guardam seus pertences ao início das aulas – e uma prateleira com materiais recicláveis disponíveis para as atividades das oficinas. À frente da sala, ao lado da lousa digital, encontra-se uma lata de lixo e utensílios de limpeza (vassouras e rodos), bem como placas que os alunos precisam retirar caso queiram ir ao banheiro, beber água ou à secretaria. As salas são, de modo geral, bem iluminadas e extremamente bem equipadas.

A Guarda Mirim de Londrina possui dois programas nos quais os jovens podem ser inseridos: a) o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos (SCFV), que geralmente é o programa no qual os jovens se matriculam quando chegam à associação; e b) aprendizagem profissional, para onde os jovens são encaminhados após participação no primeiro programa. No SCFV, os jovens participam de oficinas voltadas para a participação coletiva no espaço social, tematizando questões relevantes à juventude em situação de vulnerabilidade social acerca dos temas de responsabilidade social, ou convivência familiar e em comunidade. As oficinas abordam tais questões por meio de manifestações culturais de cunho artístico ou esportivo. Os alunos participam do SCFV por um ou dois anos, dependendo de seu desenvolvimento, e então são comumente encaminhados para o serviço de aprendizagem profissional.

Através de parcerias com empresas locais, os educandos participantes da aprendizagem profissional são contratados em regime de “jovem-aprendiz” em troca de abatimento fiscal para as empresas parceiras. Os alunos, portanto, recebem um salário para que compareçam às aulas, participem das oficinas e apresentem bom rendimento acadêmico. O programa tem carga horária de 20 horas semanais e duração que varia entre 16 e 24 meses. Atualmente, a

associação conta com dois cursos de aprendizagem profissional: a) auxiliar administrativo, e b) operador de comércio e varejo. Além disso, as turmas de aprendizagem profissional são também inseridas em projetos com vistas ao desenvolvimento cultural e social, como parte da carga horária elementar do programa. Atualmente a instituição desenvolve o projeto “Banda Marcial da Guarda Mirim de Londrina”, no qual os educandos participam de aulas de música duas vezes na semana, desenvolvendo conhecimentos relacionados à teoria musical e aprendendo a tocar um instrumento, de modo a fazerem parte de uma banda. Os alunos da Banda Marcial da Guarda Mirim também realizam apresentações em eventos pela cidade.

Para matricularem-se na instituição, os alunos precisam estar matriculados no ensino regular, de modo a comparecerem à Guarda Mirim no contra-turno. Nossa intervenção<sup>22</sup> foi desenvolvida com uma das turmas de aprendizagem profissional do curso de auxiliar administrativo, no qual os alunos eram também participantes do projeto da Banda Marcial. As aulas de língua inglesa eram ofertadas uma vez por semana no período matutino e eram optativas, isto é, os alunos podiam optar por participar delas ou de outras atividades relativas à sua formação profissional oferecidas pela instituição. Dez alunas optaram por participar das oficinas, todas entre 15 e 18 anos de idade, sendo oito meninas e dois meninos<sup>23</sup>. Estava presente também na sala de aula uma professora de inglês auxiliar, também participante do grupo de pesquisa Linguagem e Educação.

Apesar da coleta de dados desta pesquisa ter acontecido no primeiro semestre do ano de 2019, a parceria da instituição com a Universidade Estadual de Londrina e o grupo Linguagem e Educação a precede. No ano de 2015, o grupo também ofertou oficinas de desenvolvimento de narrativas de jogos e língua inglesa na mesma instituição. No que tange a este grupo de alunos especificamente, nosso projeto iniciou-se no primeiro semestre de 2018 como campo de estágio de

---

<sup>22</sup> É importante salientar que o projeto da Banda Marcial da Guarda Mirim para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos tem oferta permanente. Dentro deste projeto, a associação faz parcerias com voluntários que possam atender às demandas dos alunos participantes.

<sup>23</sup> Uma vez que a maioria de estudantes interessadas em participar das oficinas era do sexo feminino, optamos por utilizar substantivos femininos ao nos referirmos ao grupo participante (as alunas, as estudantes, as educandas). Não obstante, quando o fazemos, consideramos tanto as alunas do sexo feminino quanto os alunos do sexo masculino. Acreditamos que esta escolha terminológica seja parte da desconstrução da hierarquia, conforme uma perspectiva derridiana.

alunas do curso de Letras Inglês na universidade – concomitantemente como campo da pesquisa de outra pesquisa de doutoramento. O projeto abordou desde o princípio questões de justiça social, e as professoras estagiárias em formação inicial preparavam aulas em torno dessa temática através da utilização de textos do gênero canção em língua inglesa – como maneira de relacionar as atividades também ao projeto de musicalização do qual os alunos participavam<sup>24</sup>.

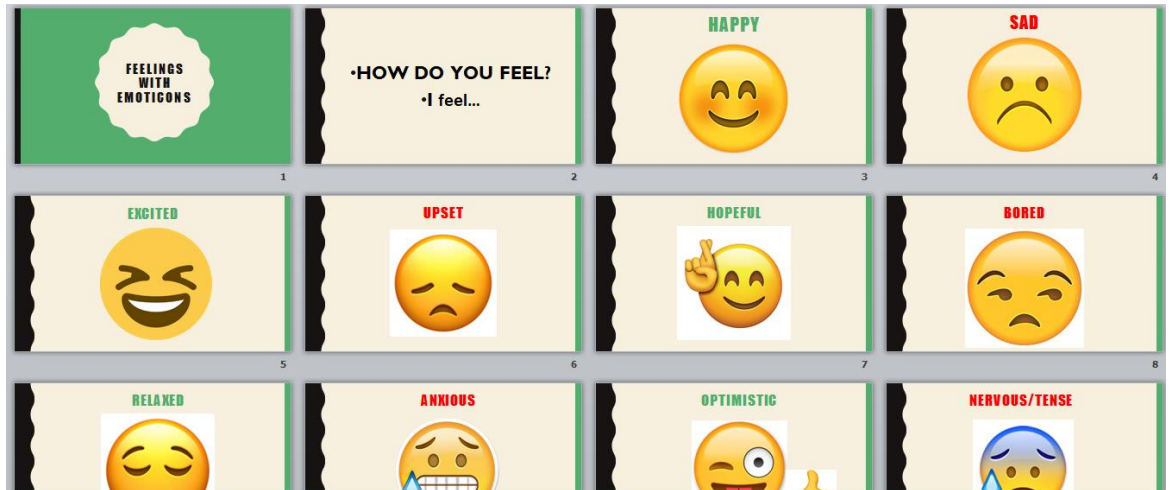
Durante o ano de 2018, as oficinas foram regidas pelas professoras em formação inicial como parte das atividades de seu estágio em ensino. As atividades por elas desenvolvidas trabalhavam com textos do gênero canção e temáticas voltadas para a justiça social, a saber: “*Hello, Goodbye – The Beatles*” e “*Black or White – Michael Jackson*”, para tratar das questões de diferenças significativas; “*Get up stand up – Bob Marley*” para tratar da luta por direitos sociais; “*Born this way – Lady Gaga*”, para tratar de termos derogatórios e seu impacto social; “*I’m not okay – My Chemical Romance*” para tratar da temática do bullying; “*Dirty Harry – Gorillaz*” para tratar da temática da guerra; e, finalmente “*Pink Floyd – Another Brick in the Wall*” para tratar do tema do direito à educação. As aulas compunham-se de uma exploração do contexto de produção e discussão da biografia dos autores, passavam por uma exploração do vocabulário selecionado, seguiam com a leitura/escuta do texto selecionado, para então partir para a questão de cunho social sendo enfocada – processo sempre mediado pelo uso da lousa digital, do projetor e de *handouts*. As figuras a seguir ilustram duas das atividades acima descritas<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Este projeto, portanto, representa uma correlação e uma integração entre os campos de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade, uma vez que articula professores em formação inicial no momento de realização do Estágio Curricular, o desenvolvimento de pesquisas de pós-graduandos, e a oferta do ensino de língua inglesa em parceria com uma instituição de educação não-formal.

<sup>25</sup> As imagens referentes aos materiais desenvolvidos pelas professoras em formação inicial foram aqui incluídas mediante autorização.


**Figura 6 – Vocabulário sobre “I’m not okay – My Chemical Romance”.**<sup>26</sup>



**Fonte:** material didático elaborado pelas professoras em formação inicial.

**Figura 7 – Atividade sobre “Dirty Harry – Gorillaz”.**

**Gorillaz - Dirty Harry**



<https://www.youtube.com/watch?v=cLmkQAeMblM>

- Vamos assistir parte de um vídeo clipe do Gorillaz, preste atenção nas palavras que você viu no powerpoint.
- Como que essas palavras se relacionam com as imagens do clipe?

**CONTEXTO DA MÚSICA:**

The song was launched in 2006. The USA was reaching a critical point in the Iraq war. The president back then was George Bush, as he was in the 9/11 attacks, and kept making comments about how the bombings in Iraq were a response to the attacks.

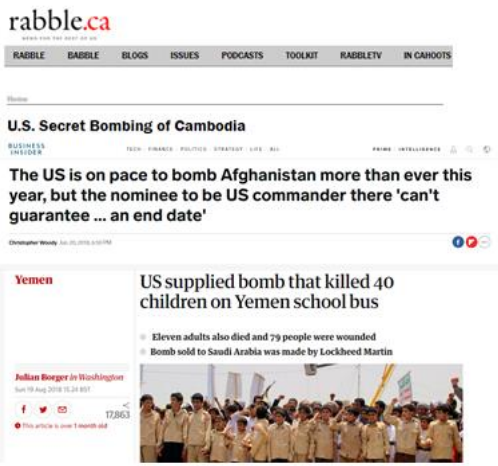
**READING ACTIVITY:**

**PRE READING**

Vamos observar algumas fotos e discutir algumas questões:

- How do the people in the pictures feel?
- Do the pictures depict war in a positive or negative way?
- What is the main message?
- What are they calling people to do?

Vamos observar agora algumas notícias da época que a música foi lançada:



**U.S. Secret Bombing of Cambodia**

**The US is on pace to bomb Afghanistan more than ever this year, but the nominee to be US commander there 'can't guarantee ... an end date'**

**Yemen**

**US supplied bomb that killed 40 children on Yemen school bus**

- Eleven adults also died and 79 people were wounded
- Bomb sold to Saudi Arabia was made by Lockheed Martin

**WHILE READING:**

- Look for words you already know.
- Cognates: words that are similar to Portuguese in the writing and in the meaning.

**Fonte:** material didático elaborado pelas professoras em formação inicial.

<sup>26</sup> De modo a continuar com o trabalho iniciado pelas professoras em formação inicial, o vocabulário apresentado por esta atividade foi retomado a sequência didática posteriormente desenvolvida por nós. Este movimento será explicitado na macroestrutura da sequência didática apresentada a seguir.

Ainda que minha participação neste primeiro momento fosse, em grande parte, limitada à observação das aulas, ocorreram episódios eventuais em que eu assumisse a regência da turma das professoras em formação inicial mediante solicitação delas – por dificuldades ou imprevistos. A minha presença na sala de aula no momento anterior à implementação das atividades desta dissertação, portanto, permitiu que eu estivesse em contato com os educandos, os conhecesse, estreitasse os vínculos sociais e afetivos, observasse temas de interesse, estilos de aprendizagem, dificuldades e nível linguístico.

Os participantes da oficina vinham de um *background* sócio-cultural no qual eram expostos a diversas formas de violência de naturezas diferentes. Como argumentam Abramovay e colaboradores (2002), a situação de vulnerabilidade social na qual os alunos se encontram pode ser considerada uma das causas das situações de violência e criminalidade pelas quais passam. Este argumento foi corroborado por relatos acerca de experiências com a criminalidade, drogas e violências de diversas naturezas que os alunos compartilharam durante a implementação desta pesquisa<sup>27</sup>. Dentre esta plethora de tipos de violência, um deles é a violência de gênero e de sexualidade, que costuma de fato habitar o ambiente escolar (ABRAMOVAY et. al 2002, 2004). É com foco neste tipo de violência e diante da necessidade urgente de entender os mecanismos pelas quais ela é estabelecida, reproduzida e reiterada que a temática deste trabalho foi escolhida.

Abramovay et al. (2002) salientam que é também a situação de vulnerabilidade social que tolhe dos indivíduos oportunidades de acesso a estruturas de saúde, cultura, trabalho e educação. De fato, os educandos eram provenientes de um sistema de educação básica extremamente deficitário (muitos deles estavam atrasados em relação aos anos escolares, eram repetentes ou frequentavam cursos supletivos) – o que se refletia tanto no defasado repertório de conhecimento formal de mundo que possuíam, quanto em seu baixo nível de proficiências linguísticas em língua inglesa.

---

<sup>27</sup> Parte desses relatos é subsequentemente descrito e analisado, na seção de resultados deste trabalho.

Diante disso e com foco principalmente na mitigação da situação de vulnerabilidade social na qual os alunos se encontram, através do desenvolvimento linguístico e social, possibilitado pela participação dos alunos em situações autênticas de linguagem por meio de gêneros textuais, desenvolvemos uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) em torno dos gêneros textuais “canção-*rap* LGBT” e “comentário *online*”. A sequência didática e o percurso de seu desenvolvimento são descritos na seção seguinte.

#### 4.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Desenvolvemos uma sequência didática (SD) que tematizou a questão da diversidade sexual e de gênero, com o intuito de: a) possibilitar a participação de estudantes em uma situação comunicativa autêntica em que pudessem refletir sobre questões de diversidade sexual e de gênero; b) oferecer dados que nos ajudassem a responder às perguntas norteadoras desta pesquisa. O desenvolvimento da SD foi precedido por uma análise dos modelos didáticos dos gêneros nela incorporados (como supramencionado neste trabalho), a saber: canção-*rap* LGBT e comentário *online* em rede social. Essa análise foi feita tanto pelo mapeamento dos modelos didáticos disponíveis na literatura, quanto pela análise de textos autênticos e em circulação, pertencentes ao gênero. A figura a seguir ilustra a situação comunicativa focalizada por esta SD: comentar na rede social *Youtube* uma canção-*rap* LGBT.

**Figura 8 – Contexto da Situação Comunicativa**

The image is a screenshot of a YouTube video page. The main video is titled "MACKLEMORE & RYAN LEWIS - SAME LOVE feat. MARY LAMBERT (OFFICIAL VIDEO)" and has 216,025,883 views. The video content shows a wedding ceremony in a church. Below the video, there are several comments from users, including one from "Dailybangan" and another from "Carlos Rodriguez". The right sidebar displays a list of recommended videos, such as "Sia - Elastic Heart feat. Shia LaBeouf & Maddie Ziegler" and "Macklemore & Ryan Lewis - SAME LOVE feat. MARY LAMBERT".

**Fonte:** print screen tirado da página da rede social *Youtube*.

Contrariando a crença de uma certa rigidez e inflexibilidade atribuída a este instrumento, o desenvolvimento da SD aconteceu apenas parcialmente no momento anterior à implementação das oficinas. Diante da análise das produções das alunas, de seu rendimento e necessidades durante as aulas é que os módulos subsequentes foram pensados e desenvolvidos, isto é, a partir de uma constante avaliação diagnóstica feita pelo professor em sala de aula, de modo a atender às demandas específicas deste grupo para a participação na situação comunicativa em questão. O quadro a seguir apresenta o detalhamento das oficinas que ocorreram durante a implementação da SD.

**Quadro 10 – Detalhamento das Oficinas.**

<b>Aula</b>	<b>Data</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Número de Alunos Presentes</b>
1ª	12/02/19	Apresentação da situação comunicativa (comentar na rede social <i>Youtube</i> uma canção pertencente ao gênero canção- <i>rap</i> LGBT) + exploração do contexto de ação do gênero textual “comentário <i>online</i> ” + produção inicial.	9
2ª	19/02/19	Análise do contexto de ação do gênero textual “canção- <i>rap</i> LGBT” (biografia dos autores, contexto de produção e circulação, elementos do movimento Hip-Hop, etc).	9
3ª	26/02/19	Exploração dos elementos discursivos e linguístico-discursivos tanto do gênero “canção- <i>rap</i> LGBT” quanto do gênero “comentário <i>online</i> ”	9
4ª	12/03/19	Exploração dos elementos da sequência argumentativa + primeira refacção dos textos produzidos pelos alunos.	7
5ª	19/03/19	Peer-review (leitura dos comentários dos alunos feita pelos colegas e feedback através da Ficha de Acompanhamento de Índícios de Criticidade <sup>28</sup> )	7
6ª	26/03/19	Exploração dos elementos multissemióticos do gênero “canção- <i>rap</i> LGBT” + revisão das oficinas anteriores + autoavaliação + revisão e reescrita final dos textos produzidos pelos alunos.	5

**Fonte:** o próprio autor.

A SD está integralmente disposta na seção de apêndices deste trabalho, pode ser acessada pelo leitor, e será descrita e comentada na seção de resultados desta dissertação. Para fins de análise, todas as atividades presentes na SD foram enumeradas. O quadro a seguir apresenta esta enumeração a partir dos enunciados das atividades:

**Quadro 11 – Enumeração das atividades da SD**

<b>MÓDULO</b>	<b>ATIVIDADES</b>
1	1.1 Observe as atividades abaixo... 1.1.1 Qual é o gênero... 1.2 Você já escreveu... 1.3 Pensando na sua experiência... 1.4 Ao fazer um comentário... 1.5 É muito comum, no nosso dia-a-dia... 1.6 Agora é a sua vez!... (Produção Inicial)
2	2.1 Leia o texto abaixo... 2.1.1 O que é o Hip-Hop? 2.1.2 Onde ele surgiu?

<sup>28</sup> A Ficha de Acompanhamento de Índícios de Criticidade (FAIC) é descrita a seguir.

	<p>2.1.3 Como ele surgiu? 2.1.4 Quando ele surgiu?</p> <p>2.2 Relacione os elementos...</p> <p>2.3 Você já ouviu algum rap?...</p> <p>2.4 Se você já costuma ouvir raps... 2.4.1 <i>Have fun!</i>...</p> <p>2.5 <i>Know the rapper</i> 2.5.1 Relacione as palavras... 2.5.2 Agora responda... 2.5.2.1 Quem é Macklemore?... 2.5.2.2 A canção "Same Love"... 2.5.2.3 Qual foi a motivação...</p> <p>2.6 Você vai ouvir... 2.6.1 O que as canções-rap... 2.6.2 Quais são as diferenças... 2.6.3 Em sua opinião...</p>
3	<p>3.1 Relacione as imagens...</p> <p>3.2 Leia a letra... 3.2.1 Relacione os trechos...</p> <p>3.3 Agora leia os seguintes... 3.3.1 Marque as informações a seguir... 3.3.2 Agora reflita e responda...</p> <p>3.4 Use os símbolos abaixo</p> <p>3.5 Agora é a sua vez!... (Primeira refacção)</p>
4	<p>4.1 Use as características...</p> <p>4.2 Observe os comentários... 4.2.1 Marque as alternativas... 4.2.2 Como você acha que... 4.2.3 Agora reflita: por quais motivos...</p> <p>4.3 Agora relembre o videoclipe...</p> <p>4.4 Retome o comentário que você...</p>
5	<p>5.1 Assista ao videoclipe... 5.1.1 <i>I think the RHYTHM is...</i> 5.1.2 <i>I think the BEAT is...</i> 5.1.3 <i>The MELODY makes me feel...</i> 5.1.4 <i>The LYRICS make me feel...</i></p> <p>5.2 Agora você irá ler...</p> <p>5.3 Agora é o momento... (Produção final)</p>

**Fonte:** o próprio autor

Esta classificação será recuperada no capítulo de apresentação de resultados deste trabalho, quando discorreremos e analisaremos as aulas implementadas.

#### 4.4 FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE INDÍCIOS DE CRITICIDADE (FAIC)

Visando proporcionar critérios aferíveis de criticidade na produção textual dos alunos de maneira processual, visando compreender o processo de desenvolvimento da criticidade, desenvolvemos um instrumento de acompanhamento que denominamos "Ficha de Acompanhamento de Indícios de

Criticade” (FAIC)<sup>29</sup>. Este instrumento é embasado pelo conceito de criticidade encontrado em Pennycook (2001), pelos parâmetros de uma perspectiva sociointeracional crítica de base *queer*, encontrada em Tílio (2017) e Lin (2014), e pelos pressupostos teórico-metodológicos advindos do ISD (BRONCKART, 2003; 2006; 2010), especialmente no que tange às características próprias do gênero comentário e seu propósito comunicativo, conforme seu modelo didático (CHAPARRO, 1998; MELO, 2003; SHIRKY 2011; ALVES FILHO, SANTOS, 2012; KÖCHE, MARINELLO, BOFF, 2012; SANTOS, 2013; SILVA, 2014; MESSIAS, 2014). É imprescindível salientar que, para o ISD, o desenvolvimento linguístico por um viés crítico atravessa a ideia de desenvolvimento das capacidades da linguagem – não configurando uma capacidade da linguagem em si, ou um anexo a elas. A criticidade, como a entendemos neste trabalho, advém da prática problematizadora da realidade que se constitui na enunciação (TÍLIO, 2017). Essa prática, portanto, perpassa o reconhecimento dos indivíduos, instâncias, vozes e coordenadas que regem a situação comunicativa – daí a presença de tais elementos nos critérios para acompanhamento do desenvolvimento dos indícios de criticidade, conforme dispostos na FAIC.

O objetivo deste instrumento, portanto, é ressignificar os critérios de avaliação do desenvolvimento das capacidades de linguagem, já disponíveis na literatura do ISD, para critérios e descritores de cunho mais prático, que pudessem ser checados no momento da avaliação e que tivessem uma relação direta com o desenvolvimento da criticidade. É importante salientar que não buscamos estabelecer uma relação direta entre capacidades da linguagem específicas e os critérios por nós propostos. Ao invés disso, guiados por uma perspectiva sociointeracional crítica de bases *queer*, e pelo próprio modelo didático do gênero, elencamos elementos que pudessem demonstrar que os textos produzidos cumpriam com sua função comunicativa – dentro do gênero proposto – ao mesmo tempo em que indicavam reflexões de importância social que possibilitassem a desnaturalização e o estranhamento de estruturas outrora invisíveis (como as vozes

---

<sup>29</sup> Essa ficha foi desenvolvida durante a minha participação na disciplina “Avaliação de Línguas Estrangeiras/ Adicionais”, do programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, sob regência da Profa. Dra. Viviane Bagio Furtoso e contou com a contribuição dos colegas e da professora regente em sala de aula, a quem ratifico meus agradecimentos, uma vez que a facção da FAIC não seria possível sem as suas contribuições.

sociais, por exemplo). Diante disso, propomos critérios para o acompanhamento dos indícios de criticidade na produção de comentários em LI, são eles:

1) *Instâncias de agentividade*: uma vez que entendemos os comentários enquanto gêneros inerentemente manifestadores de opinião (CHAPARRO, 1998), é imprescindível que o actante esteja implicado no texto ao dar voz às suas impressões acerca do discurso que está sendo apreciado. Ao fazê-lo, assume a responsabilidade enunciativa pelo enunciado produzido e em relação a ele posiciona-se, podendo também problematizá-lo. Desta maneira, desvela que os conhecimentos mobilizados partem de sua própria experiência de mundo, do lugar social que ocupa e tomam “uma posição axiológica por meio da palavra em uma comunidade discursiva” (SILVA, 2014, p. 4);

2) *Coordenadas do mundo ordinário e coordenadas do texto comentado*: o gênero comentário oferece a possibilidade de articulação entre instâncias sociodiscursivas: tanto aquelas representadas no texto comentado, quanto aquelas mobilizadas no próprio comentário. Como salienta Messias (2014), é necessário ao comentador a atenção à gama de conhecimentos pertinentes e refletidos no texto comentado, uma vez que é também sobre esses conhecimentos que o actante posiciona-se no ato de comentar. Assim, as coordenadas que organizam o conteúdo temático e as coordenadas do mundo ordinário devem estar conjuntas nestes textos, possibilitando reflexões acerca tanto do contexto sócio-histórico-cultural no qual o texto comentado se originou, quanto do próprio contexto em que o actante se insere ao comentar, refletindo assim sobre estes dois contextos distintos e buscando correlacioná-los;

3) *Apreciação*: enquanto um gênero essencialmente manifestador de opinião (CHAPARRO, 1998), o comentário tem como papel revelar os conhecimentos articulados no texto comentado (ainda que

esta articulação não seja explícita) (FOUCAULT, 1999 apud SILVA, 2014). Desta maneira, os comentários respondem a um discurso previamente estabelecido e socialmente compartilhado, ao qual tanto comentadores quanto público-alvo têm acesso, de modo a avaliá-lo, apreciá-lo, com ele dialogar e sobre ele posicionar-se. Ao fazê-lo, os actantes podem refletir criticamente e problematizar discursos mobilizados, com base em seu próprio repertório de conhecimentos;

4) *Vozes sociais*: os comentários são marcados pela materialização de uma “cadeia de comunicação discursiva” e por um “discurso bivocal” (SANTOS, 2013), isto é, o discurso do actante é imbuído por vozes sociais distintas, sejam elas pertencentes a diferentes actantes inseridos na cadeia de comunicação (como os autores do texto comentado, por exemplo), sejam elas advindas de esferas sociais maiores (como o discurso religioso, o discurso científico ou o discurso midiático, por exemplo). Assim, identificar e refletir sobre as vozes sociais que estão presentes tanto no texto a ser comentado quanto no próprio comentário produzido, pode levar o actante a desvelar relações sociais que não estejam necessariamente explícitas e sobre elas posicionarem-se, bem como compreender sistemas hierárquicos de poder articulados em tal atividade de linguagem;

5) *Elementos multissemióticos*: na atualidade, os comentários *online*, catalizados pelo desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), oferecem uma gama deveras variada de semioses para a criação de sentido: tanto para o texto comentado, quanto para o próprio comentário. De fato, é cada vez mais pungente compreender como múltiplos sistemas semióticos são mobilizados na produção de um texto, e esta reflexão pode levar à consciência crítica da utilização de tais semioses para o estabelecimento do discurso – ainda mais no caso de textos

pertencentes ao gênero canção (como é o caso do texto a ser comentado nesta pesquisa);

Visamos estabelecer, assim, dentro das capacidades de linguagem, categorias mais amplas para o acompanhamento de indícios de criticidade. O fio norteador dos critérios apresentados na FAIC, portanto, é a relação entre o mundo ordinário, real, no qual o indivíduo se insere no momento da enunciação, e o mundo virtual criado pela sua atividade linguageira – bem como as possibilidades de emergência de uma prática problematizadora propiciadas por esta relação, tal como ela se dá em textos pertencentes ao gênero comentário. Assim, buscamos mapear na produção dos alunos evidências da mobilização e da representação das instâncias de agentividade, das coordenadas do mundo ordinário e virtual, das vozes sociais e dos elementos multissemióticos. A ideia é que quanto mais “sim” sejam marcados na ficha, mais indícios de criticidade<sup>30</sup> estão presentes no texto avaliado. Há, ainda um espaço para que se acompanhe o desenvolvimento da criticidade através de diferentes versões do texto, bem como um espaço para destacar os excertos em que esses indícios estão presentes. A FAIC é apresentada no quadro a seguir:

---

<sup>30</sup> Optei por utilizar a expressão “indícios de criticidade” de modo a contemplar a noção vigotskiana de desenvolvimento, na qual os indivíduos se desenvolvem através da mediação e da interação. Caberia, ao estudioso, mapear os indícios de desenvolvimento em sua linguagem, uma vez que o próprio desenvolvimento não pode ser, por si só, acessado.

**Quadro 12 – Ficha de Acompanhamento de Índícios de Criticidade**

FAIC – Ficha de acompanhamento de indícios de criticidade na produção escrita em LI.									
Aluno: _____.									
<b>LEGENDA: (S) SIM / (P) PARCIALMENTE / (N) NÃO</b>									
Critérios	1a versão			2a versão			N versão		
	S	P	N	S	P	N	S	P	N
<b>Instâncias de agentividade:</b> o autor implica-se no texto, isto é, o autor representa a si mesmo no texto (por exemplo: através do uso de pronomes pessoais).									
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>									
<b>Coordenadas do mundo ordinário:</b> há referências ao contexto real no qual o texto foi produzido (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito, etc.)									
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>									
<b>Apreciação:</b> o texto comentado é avaliado, isto é, há uma apreciação acerca dos elementos do texto, positiva ou negativamente.									
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>									
<b>Vozes sociais:</b> os discursos mobilizados no texto comentado são referenciados, isto é, as instâncias discursivas às quais o texto faz referência para construir seu argumento (por exemplo: discurso científico, discurso religioso, discurso de diferentes grupos sociais).									
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>									
<b>Elementos Multissemióticos:</b> os elementos multissemióticos do texto comentado são referenciados, isto é, os elementos não-verbais (por exemplo: imagens, vídeos, sons).									
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>									
<b>Coordenadas do texto comentado:</b> o contexto sócio-histórico no qual o texto comentado se insere é referenciado (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito)									
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>									

**Fonte:** o próprio autor

A FAIC apresenta seis critérios (instâncias de agentividade, coordenadas do mundo ordinário, apreciação, vozes sociais, elementos multissemióticos, coordenadas do texto comentado), que podem estar presentes integralmente ou parcialmente. Foram considerados parciais os indícios que estavam presentes em língua portuguesa ou com problemas quanto às suas estruturas linguístico-discursivas, que comprometiam a sua compreensão. Da mesma maneira, foram considerados integrais os indícios de criticidade que atendiam aos critérios da ficha de acompanhamento, estavam em língua inglesa e não apresentavam problemas linguístico-discursivos que comprometiam a sua compreensão.

Para fins de aferição e de modo a apresentar subsídio para nossa análise, adicionamos à ficha um valor numérico concernente à presença parcial, íntegra ou ausência dos critérios de indícios de criticidade estabelecidos. Os indícios parciais são representados pela letra “P” na ficha, os indícios integrais são representados pela letra “S”, enquanto a ausência dos indícios é representada pela letra “N”. Atribuímos os valores de 2 (dois) para os indícios que aparecem integralmente nos textos e de 1 (um) para indícios que aparecem parcialmente nos textos. Desta maneira, os indícios presentes podem variar de 0 (zero) a 12 (doze), com base nos seis critérios estabelecidos. A figura a seguir demonstra exemplos de excertos que correspondem a indícios de criticidade parciais na primeira versão do texto, devido ao uso da língua materna e problemas linguístico-discursivos, respectivamente, mas que foram corrigidos na primeira refacção e passaram a ser considerados integralmente. A versão do texto na qual o excerto aparece pela primeira vez é sinalizada pelo número correspondente entre parênteses à sua frente; (1) para a primeira versão, (2) para a primeira refacção, segunda versão, e (3) para a versão final do texto.

**Figura 9 – Exemplo de aferição de indícios de criticidade**

Critérios	1a versão			2a versão			3a versão		
	S	P	N	S	P	N	S	P	N
<b>Instâncias de agentividade:</b> o autor implica-se no texto, isto é, o autor representa a si mesmo no texto (por exemplo: através do uso de pronomes pessoais).		X		X			X		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "Eu sei que Deus fez um livro aberto para todos" (1) / I think it is good (2) / I think it is sad (2)									

Critérios	1a versão			2a versão			3a versão		
	S	P	N	S	P	N	S	P	N
<b>Instâncias de agentividade:</b> o autor implica-se no texto, isto é, o autor representa a si mesmo no texto (por exemplo: através do uso de pronomes pessoais).		X		X			X		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "For <u>my</u> is about racism (1)" / "For me it is about homophobia (2)"									

**Fonte:** o próprio autor

Subsequentemente, desenvolvemos também uma ficha de autoavaliação, com o objetivo de que o aluno pudesse refletir sobre o texto desenvolvido. A autoavaliação é considerada uma excelente ferramenta para que alunos e professores possam ter uma visão mais clara de suas potencialidades (SILVA; BARTHOLOMEU; CLAUS, 2007). Hill (1994) argumenta que ela pode contribuir para o estabelecimento de um ensino mais centrado no aluno, conferindo-lhe responsabilidade e autonomia. Nesta mesma linha, Luckesi (1996) argumenta que a autoavaliação pode contribuir para uma participação mais democrática, para a autonomia e reciprocidade das relações, no que tange aos ambientes de ensino. Guiada por estas reflexões, a ficha de autoavaliação que apresentamos a seguir foi elaborada.

**Quadro 13 – Ficha de Autoavaliação de Índícios de Criticidade**

Ficha de autoavaliação de indícios de criticidade na produção escrita em LI.			
Aluno: _____ . Versão do texto: _____ .			
<b>LEGENDA: (S) SIM / (P) PARCIALMENTE / (N) NÃO</b>			
Critérios	S	P	N
Eu, enquanto autor, me representei no texto (por exemplo: através de pronomes pessoais).			
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			
O meu texto faz referência ao contexto no qual ele foi produzido (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito, etc.)			
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			
O texto que estou comentando é avaliado (positiva ou negativamente).			
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			
O meu texto faz referência às diferentes vozes ou discursos presentes no texto comentado (por exemplo: discurso científico, discurso religioso, discurso de diferentes grupos sociais).			
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			
O meu texto faz referência aos elementos não-verbais presentes no texto comentado (por exemplo: imagens, vídeos, sons).			
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			
O meu texto faz referência ao contexto no qual o texto comentado foi produzido (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito)			
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			

**Fonte:** o próprio autor

Como apontado por Little (2005), ao fomentar a reflexão dos alunos acerca de seu próprio desempenho na língua-alvo, eles são capazes de tomar decisões mais informadas, com mais propósito e valor acerca de seu próprio processo de aprendizagem. Quando aliada à avaliação externa, a autoavaliação correlaciona as visões do aprendiz e do professor, conferindo legitimidade também às vozes dos estudantes durante o processo avaliativo (CAVALARI, 2009). Ao pensar no desenvolvimento da criticidade, fica evidente a relevância da

autoavaliação ao conferir autonomia e legitimidade às vozes que os estudantes mobilizam dentro da sala de aula.

Buscamos, com essa ficha de autoavaliação, tornar os descritores mais acessíveis, com uma linguagem menos acadêmica e com menos jargões. Ela está incluída na sequência didática e foi utilizada pelos alunos para que pudessem refletir acerca de seus próprios textos, bem como para que pudessem dar *feedback* no texto de colegas no momento de *peer review*. A ficha de acompanhamento de indícios de criticidade, todavia, foi utilizada apenas pelo professor-pesquisador no momento de dar *feedback* aos alunos e para avaliar o desenvolvimento da criticidade nos textos por eles produzidos – configurou-se, assim, tanto como um instrumento de ensino-aprendizagem, quanto como um instrumento de geração e análise de dados para esta pesquisa. Esses procedimentos de geração e análise de dados são descritos na seção que se segue.

#### 4.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS<sup>31</sup>

Os dados que subsidiam esse inquérito científico são provenientes:

- a) das gravações em áudio e vídeo das seis aulas de Língua Inglesa implementadas na Associação Guarda Mirim de Londrina, com o uso da sequência didática descrita acima;
- b) das produções textuais de comentários *online* em Língua Inglesa dos alunos participantes nessas aulas;
- e c) da própria sequência didática desenvolvida.

As gravações ocorreram por meio de uma câmera filmadora posicionada à frente da sala, de modo a enquadrar todos os alunos – que se sentavam ao redor de uma ou duas das mesas, conforme o número de alunos presentes. Além do registro em vídeo, um gravador de áudio foi também posicionado em cada uma das mesas em que os alunos estavam sentados. A escolha por combinar gravações em áudio e vídeo objetivava tanto facilitar o processo de transcrição das aulas, quanto identificar possíveis enunciados não-verbais pertinentes à análise. Assim, as aulas foram subsequentemente transcritas seguindo as normas da Lista de Convenções para a Transcrição das Aulas disposta no início deste trabalho. As falas dos alunos são sinalizadas por letras aleatórias de A a J, de modo a preservar o sigilo de suas

---

<sup>31</sup> Os dados desta pesquisa foram gerados apenas após a apreciação e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina, através da Plataforma Brasil. A aprovação e os dados do projeto podem ser consultados através do website: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/>

identidades, a minha fala é indicada pelo nome “Felipe”, e da professora auxiliar por “Professora Auxiliar”. Uma descrição dos enunciados não-verbais também foi incluída nas transcrições das aulas.

No que tange à primeira pergunta de pesquisa, (“Quais foram os elementos de mediação de uma oficina de língua inglesa para estudantes em situação de vulnerabilidade social com vistas à discussão de temas de diversidade sexual e de gênero?”), relatamos a implementação das oficinas, descrevendo os elementos de mediação envolvidos: a sequência didática desenvolvida e as interações em sala de aula. Este relato debruça-se especialmente sobre os excertos que tematizam a discussão acerca da diversidade sexual e de gênero ou que podem oferecer reflexões acerca do desenvolvimento linguístico e crítico dos alunos, com base nos parâmetros orientadores da ideia de criticidade segundo uma visão *queer*.

De modo a responder à segunda pergunta de pesquisa (“Quais são as representações de gênero e sexualidade que são construídas nas interações em aulas de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social? Como tais representações se manifestam linguisticamente?”) analisamos os enunciados verbais e não-verbais produzidos em sala de aula durante a implementação da sequência didática com base em categorias de força reiterativa e subversiva da ação verbal advindas de Butler (2016; 2003; 1997). Em nossa intervenção, pudemos encontrar enunciados reiterativos que se caracterizavam de três maneiras distintas: i) por meio do uso de **termos derogatórios** para caracterizar os indivíduos compreendidos como desviantes do imperativo heterossexual, com o intuito de ofendê-los ou diminuí-los; ii) através do uso de **escárnio**, geralmente acompanhado pela repetição caricaturesca e ridicularizante do enunciado produzido pelo indivíduo considerado desviante do imperativo heterossexual; e iii) através da **recusa** de reconhecer a existência de indivíduos desviantes da norma, por exemplo ao abdicar-se de participar da discussão acerca da diversidade sexual ou de gênero ou de dialogar com os enunciados compreendidos como representativos da diversidade sexual e de gênero e, portanto, desviantes. É importante salientar que estas categorias de enunciados de força reiterativa do imperativo heterossexual não estavam postas *a priori* ou pré-determinadas, mas emergiram dos dados conforme os analisávamos. A partir de suas ocorrências, os caracterizamos e agrupamos

conforme compreendemos sua natureza. O capítulo 5, que se segue, aprofunda esta discussão, conforme exploramos os excertos que exemplificam a ocorrência de tais enunciados.

Finalmente, de modo a responder à terceira das perguntas norteadoras deste inquérito científico (“Que indícios de criticidade podem ser percebidos em produções escritas de comentários online sobre questões de diversidade sexual e de gênero? Qual é a relação de tais indícios com os elementos de mediação descritos?”), analisamos as produções textuais das alunas participantes durante o percurso de refacção e reescrita dos comentários *online* em língua inglesa. Esta análise foi realizada com base nas capacidades de linguagem (para acompanhamento do desenvolvimento linguístico), em cotejamento com a ficha de acompanhamento de indícios de criticidade (FAIC), previamente apresentada neste mesmo capítulo (para o desenvolvimento social e crítico), buscando relacioná-los aos elementos de mediação previamente descritos.

O capítulo seguinte apresenta a análise de dados acima explicada.

## CAPÍTULO 5

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção apresentaremos e discutiremos os resultados advindos das intervenções desta pesquisa. Para tanto, em um primeiro momento descreveremos as características dos elementos de mediação presentes nas seis oficinas de língua inglesa implementadas na Associação Guarda Mirim de Londrina: apresentamos a macroestrutura da SD desenvolvida e em seguida apresentamos excertos das interações em sala de aula que ilustrem a materialização dos parâmetros orientadores de criticidade segundo uma visão queer (TÍLIO, 2018). Em seguida apresentamos as manifestações de enunciados de força reiterativa e subversiva do imperativo heterossexual encontrados em nossos dados (BUTLER, 2016; 2003; 1997), para então finalmente apresentar os indícios de desenvolvimento linguístico e crítico encontrados nas produções escritas das alunas participantes.

#### 5.1 DESCRIÇÃO DOS ELEMENTOS DE MEDIAÇÃO

A mediação – conforme a compreendemos para os propósitos deste trabalho – caracteriza-se como uma condição essencial ao desenvolvimento (OLIVEIRA, 2002). Assim, descrevemos aqui os elementos de mediação das oficinas implementadas (i. e. o material didático desenvolvido e implementado (a SD) e as interações em sala de aula entre os alunos e com o professor) de modo a oferecer subsídio às reflexões posteriores acerca das representações de diversidade sexual e de gênero nas aulas de língua inglesa e da formação de cidadãos críticos em um contexto de vulnerabilidade social. Assim, esta seção tem por objetivo responder a primeira das perguntas norteadoras desta pesquisa, a saber: “*Quais foram os elementos de mediação de uma oficina de língua inglesa para estudantes em situação de vulnerabilidade social com vistas à discussão de temas de diversidade sexual e de gênero?*”. A sequência didática será descrita a partir de sua macroestrutura, e as interações em sala de aula, a partir dos parâmetros orientadores para uma postura sociointeracional crítica nas aulas de línguas, sob o viés da perspectiva queer (TÍLIO, 2018).

### 5.1.1 Sequência Didática

A sequência didática que desenvolvemos é composta por cinco módulos e foi implementada ao longo de seis oficinas de Língua Inglesa, com sessenta minutos de duração cada, entre 12/02/2019 e 26/03/2019<sup>32</sup>. Objetivamos instrumentalizar as alunas a escreverem um texto pertencente ao gênero “comentário *online*” em língua inglesa na página da rede social Youtube de uma canção-*rap* em língua inglesa que tematiza a questão da diversidade sexual e de gênero, intitulada “*Same Love*”, do rapper americano Macklemore. Apresentamos a seguir a macroestrutura da SD utilizada<sup>33</sup>:

**Quadro 14 – Macroestrutura da Sequência Didática**

	ATIVIDADES
MÓDULO 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da situação comunicativa;</li> <li>• Reconhecimento do Gênero “comentário <i>online</i>”;</li> <li>• Mapeamento de conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero “comentário <i>online</i>” e das suas situações de comunicação;</li> <li>• Reconhecimento dos parâmetros das situações comunicativas que envolvem a produção de textos pertencentes ao gênero “comentário <i>online</i>” (quem o produz, com que objetivo, para quem, onde pode circular, etc);</li> <li>• Sensibilização às vozes sociais que podem estar presentes nos textos do gênero “comentário <i>online</i>”;</li> <li>• Produção da primeira versão de um comentário <i>online</i>;</li> </ul>
MÓDULO 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração do contexto de produção do texto a ser comentado (uma canção-<i>rap</i> LGBT);</li> <li>• Sensibilização ao movimento hip-hop e seus elementos;</li> <li>• Mapeamento do conhecimento prévio dos alunos acerca do movimento hip-hop e das canções-<i>rap</i>;</li> <li>• Exploração da biografia do autor do texto comentado;</li> <li>• Exploração do contexto de produção da canção-<i>rap</i> a ser comentada e dos contextos sociais no qual ela circula;</li> <li>• Contraste entre o movimento hip-hop americano e brasileiro, bem como canções-<i>rap</i> LGBT em inglês e em português, traçando divergências e convergências (articulação entre o contexto mais macro do movimento Hip Hop LGBT e o contexto mais micro, a realidade que os alunos vivem);</li> </ul>

<sup>32</sup> É importante salientar que, apesar de o momento de circulação do texto produzido não esteja contemplado na macroestrutura da SD, ele ocorreu subsequentemente à aplicação desta.

<sup>33</sup> A Sequência Didática completa pode ser encontrada na seção de apêndices deste trabalho.

MÓDULO 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração do vocabulário presente na canção-rap LGBT sendo comentada;</li> <li>• Exploração da organização interna da canção-rap LGBT e das vozes sociais mobilizadas pelo actante;</li> <li>• Leitura de textos do gênero comentário <i>online</i> e exploração de sua organização interna;</li> <li>• Exploração da atividade de linguagem no qual ele se insere;</li> <li>• Exploração da sequência argumentativa;</li> <li>• Apresentação dos elementos constitutivos de um texto do gênero “comentário <i>online</i>”</li> <li>• Apresentação de estruturas linguístico-discursivas utilizadas para expressar diferentes tipos de opiniões (estruturas de modalização epistêmica subjetiva);</li> <li>• Primeira refação do comentário <i>online</i>;</li> </ul>
MÓDULO 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada das estruturas linguístico-discursivas utilizadas para expressar diferentes tipos de opiniões (estruturas de modalização epistêmica subjetiva);</li> <li>• Análise de exemplos de textos pertencentes ao gênero “comentário <i>online</i>” e da materialização da sequência argumentativa;</li> <li>• Construção de argumentos e contra-argumentos;</li> <li>• Apresentação do vocabulário relacionado a sentimentos<sup>34</sup>;</li> <li>• Peer-review;</li> </ul>
MÓDULO 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos elementos multissemióticos da canção-rap LGBT;</li> <li>• Apresentação de estruturas linguístico-discursivas utilizadas para comentar os elementos multissemióticos da canção-rap LGBT;</li> <li>• Retomada das estruturas linguístico-discursivas utilizadas para expressar diferentes tipos de opiniões (estruturas de modalização epistêmica subjetiva);</li> <li>• Retomada do vocabulário relacionado a sentimentos;</li> <li>• Retomada dos elementos constitutivos de um comentário <i>online</i>;</li> <li>• Retomada dos elementos da sequência argumentativa (construção de argumentos e contra-argumentos);</li> <li>• Autoavaliação dos textos produzidos pelos alunos;</li> <li>• Escrita versão final do texto do gênero “comentário <i>online</i>”</li> </ul>

**Fonte:** o próprio autor.

É importante ressaltar que a SD foi desenvolvida nos moldes da releitura da estrutura da clássica da sequência didática, conforme proposta por Miquelante, Cristovão e Pontara (no prelo). Desta maneira, ela não pressupõe a linearidade do processo de ensino-aprendizagem, mas sim trabalha com as capacidades de linguagem de maneira ampla e interrelacionada, norteadas pela promoção da participação social dos estudantes através de um gênero textual – como comente feito pela escola brasileira do ISD (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018).

Apesar dos módulos apresentarem um enfoque em determinadas capacidades de linguagem (como foco nas capacidades de ação no primeiro módulo, por exemplo), há um cotejamento de outras capacidades de linguagem

<sup>34</sup> Este conteúdo esteve presente nas aulas das professoras em formação inicial e foi aqui retomado, de modo a dar continuidade ao trabalho previamente iniciado.

(como a exploração das capacidades de significação, também no primeiro módulo, ao discutir a questão das vozes sociais). Há também a incorporação dos momentos de refacção e reescrita na própria estrutura do material (módulos 1, 3 e 5), bem como a ideia de uma avaliação contínua e processual, feita tanto nos momentos de *feedback* das produções dos alunos, quanto nos momentos de *peer-review* e autoavaliação.

Nem a escolha dos gêneros que compõem esta SD (canção-*rap* LGBT e comentário *online*), nem a própria confecção da SD foi feita *a priori*, característica que também compartilhamos com a escola brasileira do ISD (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). A SD foi desenvolvida no curso de sua implementação, de modo a incorporar atividades que contemplassem necessidades específicas das alunas participantes. Assim, a contínua avaliação do desempenho das alunas no curso das oficinas informou a confecção do material didático, conforme o curso estava em implementação. A própria incorporação de mais de um gênero no material também está em consonância com as reformulações do modelo da SD, com a presença de um gênero “alvo”, isto é, que será produzido pelos alunos (neste caso, o comentário *online*), e outros gêneros que embasem esta prática (como o gênero canção-*rap* LGBT, neste caso).

A escolha dos gêneros também está em consonância com os objetivos maiores da escola brasileira do ISD, uma vez que o gênero canção-*rap* LGBT mobiliza discursos de indivíduos marginalizados no arranjo social vigente (NASCIMENTO; PINHEIRO, 2013), de modo problematizá-lo, com foco na questão da diversidade sexual e de gênero (PENNYCOOK, 2001; TÍLIO 2017). A representação de discursos marginais, de novas maneiras de ser e existir no mundo no processo de ensino-aprendizagem e no material didático adotado pode vir a colaborar com reflexões que desafiem o *status quo* e as estruturas que atuam na manutenção dos sistemas de opressão (POWELL, 1991; AU, 2005; FERREIRA 2014). O gênero comentário *online*, por sua vez, permite que as alunas assumam um papel ativo de reflexão acerca de tais discursos, ao apresentarem seus pontos de vista a esse respeito, uma vez que se trata de um gênero essencialmente manifestador de opinião (CHAPARRO, 1998). Ao fazê-lo, o gênero permite que os alunos mobilizem diferentes vozes sociais e com elas dialoguem, criando uma

“cadeia de comunicação discursiva” (SANTOS, 2013) – além de serem uma expressão de uma crescente cultura de participação (SHIRKY, 2011).

Além das reflexões macro acerca do contexto social, histórico, político e cultural no qual a atividade de linguagem focalizada se localiza – e portanto possibilitando a emergência de uma prática problematizadora (PENNYCOOK, 2001; TÍLIO, 2017), a SD também permite que o professor se debruce sobre os elementos constitutivos do gênero, de modo a instrumentalizar os alunos com ferramentas linguísticas para a participação na atividade de linguagem em questão. Exemplo disso são as atividades que tratam das estruturas de modalização epistêmica subjetiva e os elementos da sequência argumentativa, que são constitutivos do gênero comentário (MESSIAS, 2014).

Acreditamos, assim, que os gêneros que escolhemos mobilizar na SD desenvolvida estão intimamente ligados à vivência das alunas – tanto porque se inserem em uma situação comunicativa da qual já costumam participar (isto é, ouvem canções-*rap* e fazem comentários em redes sociais, ainda que em língua materna), quanto porque podem viabilizar a problematização de discursos sobre diversidade sexual e de gênero que já circulam no contexto sócio-histórico no qual as alunas estão inseridas.

De modo a tecer reflexões sobre a materialização destas potencialidades durante a implementação da SD, apresentamos a seguir excertos das interações ocorridas em sala de aula – ou seja, da mediação entre pares (entre as alunas ou com o professor), com base nos parâmetros de criticidade segundo uma perspectiva *queer*.

### 5.1.2 Interações em Sala de Aula

Os excertos apresentados nesta seção visam fornecer ao leitor exemplos das interações que ocorreram no curso da implementação das oficinas em língua inglesa. Ancorados nos parâmetros orientadores da ideia de criticidade segundo uma visão *queer* (TÍLIO, 2018), buscamos apresentar excertos que correspondessem à materialização dessas diretrizes em sala de aula. Apesar de compreender que tais diretrizes estão interconectadas e em vários momentos se

sobreponham (isto é, que em diversos momentos de interação, mais que um destes parâmetros possa estar sendo materializado), optamos por apresentar os excertos de maneira separada para a melhor compreensão do leitor. Assim, tais excertos são apresentados a seguir.

#### 5.1.2.1 Estranhamento do Normal

Tílio (2018) argumenta que uma das condições para a promoção da criticidade nas aulas de línguas é uma preocupação com o processo de naturalização que perpassa a vida social. Assim, é imprescindível que durante as aulas, estudantes possam ser confrontadas com diferentes possibilidades de ser e existir no mundo que desafiem o que entendem por “normal”. O excerto a seguir ilustra isso, na medida em que busca desafiar os conceitos naturalizados de “roupa de homem” e de “roupa de mulher”, bem como problematizar a conexão feita pelas alunas entre as roupas e a performance da sexualidade.

O momento ilustrado no quadro 1 aconteceu ao final da segunda das oficinas implementadas. De modo a identificar semelhanças e diferenças entre os textos pertencentes ao gênero canção-*rap* LGBT em língua inglesa e em língua portuguesa, as alunas assistiram a dois vídeo-clipes: referente à canção *Same Love*, do rapper americano *Macklemore*, e à canção *Quebrada Queer*, pertencente ao grupo brasileiro de mesmo nome<sup>35</sup>. Assim, mediados pela atividade 2.6 da SD e pelos meus questionamentos, as alunas analisam as semelhanças entre os movimentos *Hip Hop* americano e brasileiro. No excerto apresentado, especificamente, discutem a respeito das roupas utilizadas pelo rapper brasileiro:

#### Quadro 15 – Roupas de Mulher

1045.	Felipe: ok? Então esse foi o rap brasileiro que fala sobre o mesmo tema... ele fala de homofobia e homossexualidade, quais são as semelhanças, entre o rap americano e o rap que a gente acabou de ouvir? O que eles têm igual?
1046.	H: são duas músicas
1047.	C: quebrar com o preconceito
1048.	Felipe: aham, eles falam... eles querem quebrar com o preconceito... que mais?
1049.	H: homossexuais
1050.	Felipe: homossexualidade... que mais? E o que eles têm de diferente?
1051.	H: a música

<sup>35</sup> Ambas canções foram apresentadas e analisadas no capítulo 3 desta dissertação, de modo a contribuir para o modelo teórico do gênero canção-*rap* lgbt.

1052. D: a roupa
1053. Felipe: a roupa? E como que é a roupa deles?
1054. I: quase igual de mulher
1055. Felipe: ahn?
1056. I: quase igual de mulher
<b>1057. Felipe: roupa de mulher... mas o que é roupa de mulher?</b>
1058. I: não sei
1059. E: é a blusa
1060. I: camisa curta... que mostra mais ou menos assim, sabe, a barriga... os shorts...
1061. Felipe: uhum, legal... e o rapper americano? Como era a roupa dele? Como ele se vestia?
1062. H: nem sei
1063. K: ué, de maloqueiro
1064. I: roupa grande, larga
1065. Felipe: o americano?
1066. D: não
1067. I: não
1068. K: tá louco
<b>1069. E: roupa de viadinho</b>
1070. Felipe: há?
<b>1071. E: roupa de viadinho</b>
1072. ((alunos riem))
<b>1073. K: não tá vestido direito</b>
<b>1074. Felipe: o que é se vestir direito?</b>
1075. C: não tem, isso é preconceito
1076. K: não é preconceito, eu não ligo, mas que ele não tá vestido que nem homem ele não tá
1077. Felipe: então, ó, mas ele é homem, e está vestido..., mas aqui ele tá vestido de um jeito, e lá no outro vídeo, o rapper tá vestido de outro jeito... e o que mais é diferente?

**Fonte:** transcrições das oficinas

No trecho acima, eu guio uma reflexão acerca das semelhanças e diferenças entre as duas canções sendo analisadas (1045 e 1048). A aluna D chama a atenção para a diferença entre as roupas que os *rappers* usam (1052), que mais tarde são caracterizadas como “*quase igual de mulher*” (1054 e 1056). Assim, pode-se notar a naturalização de uma performance de gênero (BUTLER, 1994), que atribui à feminilidade certos tipos de roupas. Como o vídeo representava um homem vestindo roupas que são consideradas femininas, o indivíduo é prontamente caracterizado como desviante do imperativo heterossexual (BUTLER, 2016), e o que antes era “*roupa de mulher*”, agora passa a ser “*roupa de viadinho*” (1069 e 1071). Além disso, por ser considerada uma performance desviante, ela acaba sendo vista como errada e reprovada pelo aluno K, ao dizer que o *rapper* não está vestido direito (1074) e nem como homem (1077).

Essas concepções parecem ancorar-se na ideia naturalizada de que homens se vestem de uma maneira, e mulheres se vestem de outra. O processo de construção social ao qual se aplica o estabelecimento de tal norma é, portanto, naturalizado. O processo de estranhamento do normal (isto é, o que se encontra dentro da norma) pode ser ilustrado pelas perguntas feitas por mim (1057 e 1074), que tinham por objetivo desacomodar o estatuto de verdade dos enunciados anteriormente produzidos pelos alunos, que reforçavam as normas. Finalmente, em 1077 desafio novamente a ideia naturalizada de que o *rapper* estava “vestido como mulher”. Assim, por questionar o estatuto de verdade e normalidade de uma concepção naturalizada (de que mulheres usam roupas de mulheres, e homens usam roupas de homens), consideramos este excerto um exemplo da prática de estranhamento do normal.

Outro exemplo de estranhamento do normal pode ser encontrado no excerto que se segue. Ainda na segunda aula, umas das alunas questiona acerca da sexualidade do *rapper* presente no vídeo *Quebrada Queer*.

#### Quadro 16 – Parecer gay

1167.	B: esse daí, ele é gay?
1168.	Felipe: sim, ele é gay
1169.	H: ele quer quebrar a homofobia, esse daí
1170.	G: quebrar a homofobia e mais o quê?
1171.	Felipe: que mais? Quebrar a homofobia, lutar pela igualdade, contar sua história
<b>1172.</b>	<b>B: nossa, nem parece</b>
1173.	Felipe: não parece que ele é gay?
1174.	B: não
1175.	Felipe: por que não?
<b>1176.</b>	<b>B: porque não... não tem jeito de viado</b>
1177.	H: deve ser por causa da voz, grossa
1178.	Felipe: a voz grave, né?
1179.	H: e tem o jeito de fazer assim com a mão também ((fazendo o gesto de “desmunhecar” com a mão))
1180.	Felipe: os trejeitos?
<b>1181.</b>	<b>H: tem gay que age normal, você nem percebe... agora tem uns que você já olha... você já sabe ((rindo))</b>
<b>1182.</b>	<b>Felipe: e o que que é agir normal?</b>
1183.	C: professor, é tipo assim... é...

**Fonte:** transcrições das oficinas

No excerto acima, a aluna B questiona acerca da sexualidade do autor do texto sendo analisado (1167) e se surpreende ao saber que ele é gay

(1172) por, em sua concepção, ele “*não ter jeito de viado*” (1176). Isso, de acordo com as alunas se dá pelo tom de voz (1177) e pelos trejeitos (1179) do *rapper* em questão. Assim, as alunas também parecem compreender a homossexualidade como performance (BUTLER, 1994) na medida em que argumentam que, para ser gay, é necessário parecer gay. Todavia, a aluna H vai além ao caracterizar a performance da homossexualidade (isto é, o que as alunas compreendem como pessoas que explicitamente parecem ser gay) como algo que foge ao normal (1181). Portanto, reforçam a norma de que agir de modo afeminado, ou performar a homossexualidade (nos parâmetros compreendidos por elas) não se configura dentro das matrizes de normalidade – naturalizando, portanto, a norma. A prática de estranhamento do normal neste excerto pode ser encontrada no questionamento feito por mim em 1182, haja vista que objetivo desacomodar a própria ideia do que se entende por “agir normal”.

Assim, a partir do reconhecimento de naturalizações da norma no discurso das alunas e dos questionamentos por mim apresentados, é possível vislumbrar a materialização de momentos de estranhamento das normas, na medida em que incentivo as alunas a pensarem nas razões pelas quais o que elas pensam por normal é assim considerado, além de reflexões sobre quem determina o que é normal e o que não é normal.

#### 5.1.2.2 Compromisso com a Mudança

Além de reconhecer e desafiar as estruturas de naturalização das normas, todavia, é necessário também compreender como essas normas podem contribuir para a perpetuação de sistemas de opressão – para então despertar o desejo e a necessidade de mudá-las. Nos excertos apresentados na seção anterior, as alunas já demonstram compreender o engajamento do texto analisado com questões sociais de preconceito, uma vez que dizem que o *rapper* objetiva “*quebrar a homofobia*” (1169).

Todavia, esta reflexão é levada além no excerto em que se segue. Também durante a segunda oficina implementada, ancorado na atividade 2.4 da SD, fomento nas alunas uma discussão acerca dos temas que costumeiramente são abordados nos textos pertencentes ao gênero *canção-*rap** (uma que vez que, na

atividade 2.3 eles puderam compartilhar a relação deles com o gênero, isto é, quais tipos de *rap* mais gostavam e costumavam ouvir). O excerto a seguir ilustra este momento:

### Quadro 17 – Função Social do Rap

393.	Felipe: os raps falam sobre raça!
394.	E: sobre a realidade
395.	Felipe: sobre a realidade, mas a realidade de quem?
396.	C: dos pobres
397.	E: do mundo, de todas as coisas
<b>398.</b>	<b>I: até sobre a nossa realidade fala, sem nem a gente perceber</b>
399.	D: eu escrevi assim, sobre deus, sobre apocalipse, sobre a realidade
400.	G: como assim, professor? Por que eles abordam tais assuntos?
401.	Felipe: por que eles falam do gueto, da favela...
402.	C: porque professor, pra ver [se hoje em dia...
<b>403.</b>	<b>I: [PROFESSOR, não, é pra se doar... ele quis fazer uma música porque não é só ele que passa por isso, várias pessoas passam pelas mesmas coisas que ele já passou...</b>
404.	Felipe: perfeito, exatamente! Então é a realidade de muita gente, né [...]
408.	Felipe: muito bom, mas por que ele fala sobre isso? Por que ele não fala, sei lá, sobre viajar pra Paris?
409.	I: porque também, [professor,
410.	C: [ôh professor, essa menina é bipolar, professor, essa menina é bipolar
411.	Felipe: ((para o C)) só um pouquinho, fala I
<b>412.</b>	<b>I: ele tá cantando essas músicas também, professor, tipo pra motivar, mudar a mente da pessoa</b>
413.	Felipe: legal, e eles querem motivar as pessoas a fazerem o quê?
<b>414.</b>	<b>I: tipo pra parar com essa vida, tipo em um monte de rap ele fala sobre tráfico, fala sobre o que eles usam de droga, que eles já fez a mãe deles chorar</b>
415.	D: é, professor, eu já ouvi um rap assim

**Fonte:** transcrições das oficinas

No excerto acima, a aluna I (que já havia compartilhado anteriormente que costuma ouvir *raps* e, portanto, conhece os temas dos quais as canções geralmente tratam) compartilha o seu ponto de vista acerca do conteúdo temático e da função social dos *raps*. Busquei fomentar a discussão através do questionamento em 408, buscando salientar que os temas tratados nas canções são escolhidos pelos autores que, no momento da escolha, optam também por não tratarem de outros temas. As alunas C e I parecem compreender o *rap* enquanto uma manifestação de indivíduos menos favorecidos pelo arranjo social vigente (396 e 414), corroborando para a função social destes textos, conforme apontado por Parada e Fernandes (2007).

Não obstante, I parece também reconhecer o poder de transformação de tais manifestações culturais (412), ao argumentar que as canções

impactam no meio social, uma vez que podem “*mudar a mente*” daqueles que as ouvem. Desta maneira, I parece reconhecer nos *raps* uma alternativa para também mudar a sua própria realidade e seu modo de pensar (398), salientando as características do contexto de vulnerabilidade social no qual se encontra (414). Assim, reconhece a função social deste gênero para a comunidade em que vive (403).

Apesar de, neste momento, ainda não tratar especificamente das questões das violências LGBTfóbicas, I socializa sua compreensão de que os textos pertencentes ao gênero estudado durante as oficinas podem contribuir para a vida da comunidade na qual estão incluídas e, portanto, dizem também respeito a elas e oferecerem vislumbres de novas possibilidades de pensar, ser e agir no mundo.

#### 5.1.2.3 Pensando criticamente os conteúdos

Durante a implementação das oficinas de língua inglesa, buscamos sempre considerar os conteúdos trazidos para a sala de aula como situados em um contexto sócio-histórico-cultural, de modo a relacioná-los também com o contexto no qual as alunas estão inseridas. Desta maneira, não o compreendemos em um “vácuo social” (MOITA LOPES, 2002), mas pelo contrário, como socialmente relevantes. Todavia, pensar criticamente os conteúdos implica também em fomentar questionamentos acerca dos processos subjacentes de constituição deste contexto sócio-histórico-cultural.

No excerto a seguir, as alunas discutem acerca do uso da palavra “bicha” na canção-*rap* LGBT em língua portuguesa que haviam ouvido:

#### Quadro 18 – A palavra “bicha”

<b>1203. G: ele fala bicha, né, professor</b>
1204. H: AI BICHA::
1205. Felipe: falando dele, né? por que ele fala bicha?
1206. E: porque ((fazendo o gesto de “desmunhecar” com a mão)
1207. H: porque os gays se chamam assim, né, tipo assim, entre eles... tipo ai bicha
1208. K: agora chamam de bicha né
1209. A: porque eles não têm preconceito
1210. E: mas é preconceito
<b>1211. Felipe: é preconceito?</b>
1212. H: mas ele é bicha
1213. C: eles têm intimidade, né professor

1214. E: é, tipo assim, você não pode falar, mas eles podem
1215. Felipe: a comunidade ressignificou né, antes era uma ofensa, mas a gente se empoderou da palavra, por isso que a gente se chama de bicha às vezes (...)

**Fonte:** transcrições das oficinas

No excerto acima, a aluna G chama a atenção para a presença da palavra “bicha” na canção-*rap* que haviam ouvido (1203), o que logo em seguida é ironizado por H (1204)<sup>36</sup>. Problematizo subsequentemente esta escolha lexical, salientando que o actante optou para representar-se no texto através do uso do termo “bicha” (1205). As alunas, assim, passam a formular hipóteses a respeito desta escolha: a aluna E argumenta, através do uso de um enunciado não-verbal, que o uso do termo se dá simplesmente pelo fato de que o autor é homossexual (1206), enquanto as alunas H e K parecem compreender com naturalidade o uso do termo (1207 e 1208). A aluna A, por sua vez, aponta a escolha lexical como um indício da ausência de preconceitos por parte do grupo social no qual o actante está incluído (1209) – e é rebatida prontamente por E, que argumenta que o próprio uso do termo derogatório “bicha” já é, por si só, preconceituoso (1210).

Lançando mão de uma prática problematizadora (e, portanto, crítica, como a compreendemos neste trabalho), eu fomento a discussão, levantando um questionamento com base no enunciado produzido por E (1211). A aluna E, então, argumenta que é preciso compreender o contexto na enunciação para entender se o uso do termo “bicha” configura uma prática preconceituosa ou não. Em seguida saliento o processo de empoderamento e ressignificação ao termo imbuído (1215).

Desta maneira, não consideramos os significados estanques, mas sim contextualmente localizados – isto é, para compreendermos as estruturas de preconceito que possivelmente sejam perpetuadas pelo uso da palavra “bicha”, é necessária uma reflexão acerca do contexto no qual a palavra está inserida, quem a diz, para quem, com que objetivo, etc. Desta maneira, por meio de práticas problematizadoras, objetivamos fornecer às alunas os instrumentos necessários para pensar criticamente os conteúdos.

---

<sup>36</sup> Neste primeiro momento, optamos por não nos debruçar ainda sobre as categorias de enunciados reiterativos ou subversivos do imperativo heterossexual, uma vez que buscamos descrever as interações ocorridas em sala de aula com base nos parâmetros para uma abordagem sociointeracional crítica nas aulas de línguas.

#### 5.1.2.4 Autorreflexão

Compreendemos que a autorreflexão é central para o desenvolvimento da criticidade, uma vez que faz com o indivíduo problematize seus próprios atos, a fim de reconhecer atitudes que contribuam para a manutenção de sistemas de opressão e, conseqüentemente, mudá-las. A própria prática de problematização requer um momento de autorreflexão, por isso compreendemos que os excertos apresentados anteriormente nesta seção também servem para ilustrar este parâmetro orientador de uma postura sociointeracional crítica por um viés *queer* – na medida em que criam condições para que os alunos possam problematizar a sua própria prática, ao invés de simplesmente dizer-lhes prescritivamente a maneira “correta” de agir para não perpetuar estruturas de preconceito.

Não obstante, optamos por selecionar um excerto que ilustrasse a materialização de momentos de autorreflexão através da Ficha de Autoavaliação de Índícios de Criticidade, de modo a fornecer ao leitor um vislumbre de sua implementação em sala de aula. O excerto a seguir, referente à quinta oficina implementada, na qual Ficha de Autoavaliação foi utilizada (atividade 4.4 da SD):

#### Quadro 19 – Autorreflexão

555.	Felipe: tá bom. O próximo pessoal: “o meu texto faz referência ao contexto no qual ele foi produzido”, por exemplo: o por que escrevê-lo::, quando ele foi escrito::, então fala do Macklemore? Fala alguma coisa de como ele foi produzido? Fala alguma coisa do texto? Olha aí no comentário e tenta achar... sim, parcialmente ou não...
556.	H: não:: só minha opinião::
557.	Felipe: só sua opinião? Então marca n
558.	E: eu não... eu nem sei o que tá escrito nesse texto
<b>559.</b>	<b>H: se tá igual os que a gente leu... se tem história</b>
560.	Felipe: isso, igual a história... quando ouviu pela primeira vez::: quando o Macklemore(...)

**Fonte:** transcrições das oficinas

No excerto acima, guio as alunas na compreensão da ficha de autoavaliação, conforme vou lendo os critérios em voz alta e os explicando (555), uma vez que estar ciente dos critérios é uma das condições apontadas por Silva, Bartholomeu e Claus (2007) para a obtenção de bons resultados nos momentos de autoavaliação. Todos os critérios da ficha, portanto, foram lidos em voz alta e

explicados conforme os alunos refletiam sobre seus próprios textos e preenchiam a ficha. A aluna H parece reconhecer uma limitação em seu texto a partir da explicação do critério (556), ao passo que a aluna E demonstra não compreender a utilização da ficha (558). A aluna H, então, produz um enunciado que serve de mediação na compreensão da aluna E sobre seu próprio texto (559). Desta maneira, H assume protagonismo não só do seu desenvolvimento, como também auxilia o desenvolvimento dos colegas.

A autoavaliação aqui, portanto, pode ser compreendida como uma ferramenta que fomenta a participação do aprendiz (HILL, 1994) e que democratiza as relações em sala de aula (LUCKESI, 1996), uma vez que permite às alunas assumirem protagonismo da produção de seus textos, ao compreenderem e se engajarem com os objetivos e refletirem acerca de suas potencialidades para alcançá-los.

#### 5.1.2.5 Expectativas e Promoção da Transformação

Durante o planejamento e implementação das oficinas, mantivemos as expectativas altas, ancorados na ideia de que nossas alunas fossem plenamente capazes de ter discussões reais e complexas acerca da diversidade sexual e de gênero, bem como de promover mutuamente uma transformação autêntica, como sugere Lin (2014). De fato, no decorrer de nossa implementação, as alunas demonstraram que já se engajavam em práticas linguageiras complexas e autênticas que tematizavam a questão da diversidade de modo espontâneo – com vistas à desestruturação de sistemas opressão. Esta questão será demonstrada nas seções que se seguem.

Por ora, contudo, gostaríamos de ilustrar a materialização do parâmetro de “expectativas e promoção da transformação” ao abordar a auto-percepção que as alunas têm de seu próprio desenvolvimento (potencializada pelos momentos de autoavaliação, mas também percebidamente relacionada às expectativas verbalizadas pelo professor). Especificamente, salientamos a importância deste parâmetro para a compreensão das potencialidades do aprendizado de uma língua e da transformação propiciada nas alunas ao participar

de situações comunicativas que antes lhes eram alheias – apresentando-lhes, portanto, novas possibilidades de agir no mundo.

O excerto a seguir é referente a primeira oficina implementada, e ilustra o momento de mapeamento dos conhecimentos prévios das alunas acerca do gênero “comentário” (durante a primeira das atividades da SD, 1.1):

### Quadro 20 – Virar Fluente

127.	Felipe: né, é público, <i>okay</i> ? PESSOA::L, esses comentários que tão aí na frente tão em que idioma?
128.	H: [inglês
129.	F: [inglês
130.	E: [inglês
131.	C: [ <i>english</i>
132.	Felipe: por que que eles tão em inglês?
133.	F: porque é a aula...
134.	D: porque a aula é de inglês
135.	Felipe: ((rindo)) porque a aula é de inglês, sim
136.	C: <i>very good</i>
137.	Felipe: mas por quê? SE EU for comentar no instagram da Beyoncé, por exemplo, quem nem eu tava falando... [se eu comentar em português
138.	F: [eles são (...)
139.	Felipe: por exemplo, LINDA, MARAVILHOSA, [VEM PRO BRASIL
140.	G: [ela não vai entender
141.	F: (...) são internacionais
142.	H: depende, porque (...)
143.	Felipe: [ela vai entender?
144.	A: [empresta o apontador?
145.	F: só se ela usar o google tradutor
146.	D: depende
147.	H: professor, depende, porque tem aquele negócio, é::: ver a tradução, embaixo
148.	Felipe: uhum
149.	H: aí você clica assim
150.	Felipe: quando a gente escreve em inglês, a gente tá falando com mais pessoas, né? lembra que aula passada a gente viu O TANTO de países que falam inglês no mundo?
151.	F: uhum
152.	D: uhum
153.	Felipe: né, O TANTO de gente que tá falando inglês nesse mundo
154.	E: ((imitando o professor, rindo)) linda::: diva:::
155.	((todos riem))
156.	H: lembro sim, deve ser bem mais de mil
157.	<b>Felipe: mas a gente tá aprendendo, pra falar inglês aqui também, né? é por isso que a gente tá aqui</b>
158.	<b>C: daqui uns dias eu viro fluente</b>
159.	<b>Felipe: pra poder falar com a Beyoncé um dia</b>
160.	<b>F: um dia</b>

Fonte: transcrições das oficinas

No excerto acima, questiono as alunas acerca do idioma dos textos presentes no material didático (127). Todas elas reconhecem o idioma, e, quando questionadas acerca da razão pela qual os textos estavam em inglês, o contexto imediato escolar é a primeira resposta (133-134), o que pode ser indício de uma concepção da escola enquanto um fim em si mesma, sem necessariamente apresentar uma relação com o mundo à sua volta – o “vácuo social” (MOITA LOPES, 2002). A aprendizagem do inglês, por este viés, é vista como objetivo distante, especialmente quando pensamos o status do idioma no Brasil – este seria, portanto, mais uma das *commodities* do capital tidos como inalcançáveis para indivíduos localizados à margem da sociedade.

Todavia, insisti na pergunta, lançando mão do exemplo de um ícone midiático pertencente à realidade das alunas. A partir de então, elas parecem refletir acerca das possibilidades de comunicar-se em inglês, ainda que com o subsídio de ferramentas tecnológicas de tradução (145-147). Retomo em seguida uma discussão realizadas nas aulas passadas acerca dos países que falam inglês ao redor do globo (150), para que isto sirva de subsídio para o senso de propósito da aprendizagem do idioma, reforçado em 157 e 159 – ainda apoiado no exemplo do ícone midiático pertencente à realidade das alunas. Este propósito parece ser apropriado por C e F, uma vez que verbalizam a possibilidade e o desejo de ficar no idioma (158) e de participar de uma situação comunicativa autêntica com o uso do inglês (160).

É valoroso ressaltar que esta interação ocorreu no início da implementação da SD, ou seja, na fase da apresentação da situação comunicativa. Isto é momentoso haja vista que é nesta fase que os alunos são engajados na situação comunicativa proposta pela SD. Assim, esta situação precisa ser relevante, importante e possível aos alunos, uma vez que todas as atividades que a subseguem têm em vista o desenvolvimento dos alunos para que eles possam participar comunicativamente na situação proposta – de modo crítico e responsável.

Todavia, mesmo que as alunas compreendam o propósito da situação comunicativa e se engajem na atividade de linguagem, a tematização de questões de diversidade sexual e de gênero nas aulas pode suscitar a manifestação de enunciados que operem de modo a reiterar sistemas de opressão – como aponta

Lin (2014) devemos “estar preparados, mas não *esperar* a homofobia” (LIN, 2014, p. 2, grifos da autora)<sup>37</sup>.

Portanto, diante dos excertos aqui apresentados – representando o que compreendemos como a materialização dos parâmetros de criticidade segundo uma visão *queer* – e após a apresentação da SD elaborada, podemos argumentar que o ensino de língua inglesa crítico, através de uma abordagem sociointeracional crítica, embasada pela concepção *queer* de criticidade pode proporcionar reflexões sobre diferentes formas de violência e sistemas de opressão que estão presentes no contextos em que os indivíduos se inserem.

Com a finalidade de entender a natureza dos sistemas de violência de cunho LGBTfóbico especificamente, e essencialmente a maneira pela qual eles podem se manifestar linguisticamente, apresentamos a seguir a análise de enunciados produzidos em sala de aula com base nos conceitos de reiteração e subversão.

## 5.2 REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Com o intuito de compreender a natureza dos enunciados produzidos em sala de aula que possam reforçar ou combater estruturas de preconceito contra a diversidade sexual e de gênero, buscamos analisar as representações de gênero e sexualidade encontradas durante as aulas implementadas. Esta análise visa responder à segunda pergunta norteadora deste inquérito científico, a saber: “Quais são as representações de gênero e sexualidade que são construídas nas interações em aulas de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social? Como tais representações se manifestam linguisticamente?”. Para tanto, ancorados na teoria performativa de Butler (2016; 2003; 1997; 1994) em cotejamento com a teoria bakhtiana do enunciado verbal (BAKHTIN, 1997), analisamos os enunciados produzidos em sala de aula com base nas categorias: a) *enunciados de força reiterativa do imperativo heterossexual*, e b) *enunciados de força subversiva do imperativo heterossexual*.

---

<sup>37</sup> Minha tradução para: “Be prepared for, but don’t *expect*, homophobia” (LIN, 2014, p. 2, grifos da autora).

Alicerçados em Bakhtin (1997), que argumenta que todo enunciado é uma resposta a um enunciado prévio, assim também compreendemos a natureza dos enunciados reiterativos e subversivos. Dessa forma, os enunciados reiterativos podem ser compreendidos enquanto uma resposta a enunciados que representem um desvio do imperativo heterossexual, evidenciando as instabilidades das normas – e, representando, portanto, sexualidades e identidades de gênero não-hegemônicas. Estes enunciados podem ser compreendidos como a performance que Butler descreve que opera na manutenção das normas do imperativo heterossexual, representado na figura do homem cisgênero e heterossexual como ideal (BUTLER, 2016). Em nossos dados, os enunciados reiterativos se manifestaram por meio do escárnio, da recusa e do uso de termos derogatórios.

Os enunciados subversivos, por sua vez, respondem aos enunciados reiterativos, na medida em que questionam a representação da realidade apresentada por eles: esta segundo a qual os modos de existência possíveis são apenas aqueles encontrados dentro do imperativo heterossexual. Enunciados subversivos, portanto, propõem novas formas de ser e estar no mundo (BUTLER, 2016). Esta resposta pode tanto ser imediata (isto é, a um enunciado reiterativo que acabou de ser produzido) ou não-imediata (isto é, a socialização de um enunciado reiterativo que o actante ouviu em algum momento e que é reportado previamente à produção do enunciado subversivo). A seguir, apresentamos a análise destes enunciados conforme produzidos em sala de aula durante a implementação do nosso curso.

### 5.2.1 Enunciados de Força Reiterativa do Imperativo Heterossexual

No que tange às representações de gênero e sexualidade emergentes das oficinas de língua inglesa, buscamos analisar a natureza dos enunciados produzidos pelas alunas nos momentos em que tematizavam questões de diversidade sexual e de gênero em seus discursos, à luz dos conceitos de reiteração e subversão conforme propostos por Butler (2016; 2003; 1997). Pudemos notar a presença de enunciados com força reiterativa do imperativo heterossexual, isto é, discursos utilizados para reforçar os papéis dos gêneros e sistemas de opressão, em momentos em que as alunas são apresentadas a representações que,

em sua interpretação, possam significar um desvio à norma do imperativo heterossexual – e, portanto, uma representação da diversidade sexual e de gênero. Essa representação pode advir tanto do material didático, quanto de seus pares (professores e colegas), ou seja, quaisquer elementos de mediação, humanos ou não-humanos. A seguir, exemplificamos a ocorrência destes enunciados com excertos retirados das oficinas.

Os enunciados de força reiterativa do imperativo heterossexual aqui encontrados têm em comum o objetivo de excluir ou diminuir o indivíduo compreendido como desviante, de modo a forçá-los a adequarem-se à norma. Eles foram agrupados em três grupos distintos, conforme explicitados na seção de metodologia deste trabalho, a saber: uso de termos derogatórios, escárnio e recusa. O quadro a seguir exemplifica a ocorrência de um enunciado de força reiterativa do imperativo heterossexual através do uso de termo derogatório:

**Quadro 21** – Enunciado Reiterativo com Termo Derrogatório

587.	Felipe: cientista, a cientista representa o quê?
588.	C: a ciência
589.	Felipe: a ciência, perfeito, então é a voz social da ciência, escrevam aí, ciência
590.	C: <i>very good</i>
<b>591.</b>	<b>A: ô, bichona</b>
592.	C: você nem fez, fica quieta

**Fonte:** transcrição das oficinas

No trecho ilustrado acima podemos ver que a aluna A relaciona a resposta espontânea do aluno C em língua inglesa (“*very good*”) como parte do discurso que vai de encontro ao imperativo heterossexual, e portanto o sujeito que o produz é prontamente caracterizado como desviante, através da utilização do termo derogatório “bichona” com intuito ofensivo. Este termo pode ser caracterizado como derogatório porque além de sua carga semântica, isto é, de referir-se a um indivíduo do sexo masculino que é homossexual, há também um forte julgamento de valor a ele atrelado, o que faz dele um *thick concept* (MATSUDA et al, 1993) – portanto, “bichona” caracteriza *negativamente* um indivíduo do sexo masculino que é homossexual. O aluno C parece compreender o intuito ofensivo no enunciado a ele

direcionado, haja vista que responde com outro enunciado incitativo de violência, através do uso do imperativo (“*fica quieta*”). Não há, entretanto, por parte do aluno C ou dos colegas, um questionamento acerca do poder reiterativo do enunciado produzido por A ao estabelecer uma norma e usar o desvio a ela com o intuito de ofender e ridicularizar.

Como advoga Butler (1997), a língua não se configura como uma mera representação da violência, mas sim é capaz de performar seus próprios atos violentos. O enunciado 591 disposto no quadro acima é exemplo disso e, neste caso especificamente, a violência causada atenta contra a própria existência da diversidade sexual e de gênero. Não obstante, é válido salientar que em outros momentos da implementação, outros atos de violência aconteceram entre os alunos A e C, sejam eles linguísticos ou físicos:

#### Quadro 22 – Violência Linguística e Física

398.	A: aí ó, aí ó ó ó (( <b>batendo na cabeça do C</b> ))
399.	C: sai daqui
400.	Felipe: ó, ó::: amigo a gente rega com amor, com amor
401.	A: que amor, sai fora
402.	G: <b>o professor, ela me chamou de burra</b>
403.	A: EU:::? VOCÊ TÁ FALANDO DE MIM?
404.	G: AHAM
405.	F: ah tá
406.	A: nossa, G...
407.	G: não é, mas o professor acabou de falar uma coisa, que amigo a gente tem que regar com amor
408.	A: qual que é o objetivo mesmo que eu esqueci?

**Fonte:** transcrição das oficinas

O excerto acima registra que a violência física (398) acompanha a violência linguística nas interações entre A e C. A aluna A faz uso de termos derogatórios, não relacionados à diversidade sexual e de gênero, também para atacar outros colegas (402). Todavia, quando esta violência é direcionada ao aluno C e se manifesta linguisticamente, adquire a forma de um enunciado de força reiterativa do imperativo heterossexual, como mostramos acima. Assim, pode-se argumentar que a violência de motivação LGBTfóbica, além de acontecer em ambientes escolares, acontece tanto física quanto linguisticamente.

Não obstante, mesmo o uso de termos derogatórios pode acontecer de forma não-verbal. No excerto a seguir, a aluna E caracteriza o autor do texto sendo estudado em sala de aula (a canção-*rap* LGBT intitulada “*Same Love*”) como homossexual através do uso do termo “viado” (697) – que, assim como o termo “bichona”, é derogatório. Logo em seguida, todavia, ela é apresentada a opções de termos não derogatórios de mesma carga semântica (utilizados para referir-se a um indivíduo homossexual) pela aluna B (*homossexual*, 698), e por mim (*gay*, 699). A aluna, todavia, opta por desconsiderar as opções não-derrogatórias a ela apresentada e utiliza um enunciado não-verbal para caracterizar o autor do texto (700):

### Quadro 23 – Enunciado Reiterativo Não-Verbal

694.	Felipe: ele sofre preconceito, vocês acham que ele sofre preconceito?
695.	D: sofre, porque as pessoas são muito preconceituosas
696.	Felipe: aham, mas por que ele sofre preconceito?
<b>697.</b>	<b>E: é viado</b>
698.	B: porque ele é homossexual
699.	Felipe: porque ele é homossexual? Ele não é homossexual. O Macklemore não é gay.
<b>700.</b>	<b>E: então ele é ((faz o gesto de “desmunhecar” com a mão))</b>

**Fonte:** transcrição das oficinas

O enunciado não-verbal materializado através do gesto de “desmunhecar” produzido pela aluna E está apoiado no estereótipo de que homens gays são afeminados e, portanto, gesticulam de determinada maneira – ainda que os autores representados no videoclipe da canção-*rap* sendo analisada não o fizessem. Assim, reitera a norma presente no imperativo heterossexual de que homens devem agir de modo “masculino” e mulheres devem agir de maneira “feminina”, e que qualquer mudança neste paradigma é um desvio à norma (BUTLER, 2016).

No que tange aos enunciados de força reiterativa do imperativo heterossexual com o uso de escárnio, notamos ocorrências direcionadas a mim, o professor, quando as alunas compreendiam que os enunciados que eu produzia representavam um desvio à norma. No excerto a seguir, ao mapear a familiaridade dos alunos com o gênero textual sendo trabalhado, bem como acerca da função

comunicativa do gênero, lanço mão de um exemplo real de uso do gênero, com o uso da imagem de uma figura pública conhecida pelos alunos (119 e 121):

#### Quadro 24 – Reflexão acerca da função comunicativa do gênero

116.	Felipe: num site de notícias, também tem comentários... e pra quê serve um comentário?
117.	D: pra gente [escrever
118.	H: [pra expressar o que a pessoa achou disso aí, do que tá acontecendo
119.	Felipe: BOA::: então eu tô expressando a minha opinião sobre alguma coisa, sobre uma publicação, né? então se eu posto um comentário no instagram, eu tô expressando a minha opinião sobre o que? por exemplo, Beyoncé postou uma foto ontem, tá lindíssima... eu vou lá e comento no... na foto dela, LINDA, MARAVILHOSA
120.	D: diva
121.	Felipe: DIVA::: <i>come to Brazil...</i> eu tô expressando a minha opinião sobre o quê?
122.	I: sobre ela

**Fonte:** transcrição das oficinas

A aluna H demonstra ter certa familiaridade com a função comunicativa do comentário, uma vez que o concebe enquanto reação e resposta a um outro texto (118) (SANTOS, 2013). Ainda assim, ancorado no enunciado produzido pela aluna H, busquei expandir a reflexão, com o uso de um ícone midiático com o qual as alunas estavam familiarizadas (a cantora norte-americana Beyoncé). No excerto seguinte, esse exemplo é retomado e serve de subsídio para uma reflexão acerca da produção de comentários em língua inglesa, especificamente.

#### Quadro 25 – Enunciado Reiterativo com Termo Derrogatório

127.	Felipe: né, é público, <i>okay</i> ? PESSOA::L, esses comentários que tão aí na frente tão em que idioma?
128.	H: [inglês
129.	F: [inglês
130.	E: [inglês
131.	C: [ <i>english</i>
132.	Felipe: por que que eles tão em inglês?
133.	F: porque é a aula...
134.	D: porque a aula é de inglês
135.	Felipe: ((rindo)) porque a aula é de inglês, sim
136.	C: <i>very good</i>
137.	Felipe: mas por quê? SE EU for comentar no instagram da Beyoncé, por exemplo, que nem eu tava falando... [se eu comentar em português
138.	F: [eles são (...)
139.	<b>Felipe: por exemplo, LINDA, MARAVILHOSA, [VEM PRO BRASIL</b>
140.	G: [ela não vai entender
141.	F: (...) são internacionais
142.	H: depende, porque (...)
143.	Felipe: [ela vai entender?
144.	A: [empresta o apontador?
145.	F: só se ela usar o google tradutor
146.	D: depende
147.	H: professor, depende, porque tem aquele negócio, é::: ver a tradução, embaixo

148.	Felipe: uhum
149.	H: aí você clica assim
150.	Felipe: quando a gente escreve em inglês, a gente tá falando com mais pessoas, né? lembra que aula passada a gente viu O TANTO de países que falam inglês no mundo?
151.	F: uhum
152.	D: uhum
153.	Felipe: né, O TANTO de gente que tá falando inglês nesse mundo
154.	<b>E: ((imitando o professor, rindo)) linda:::, diva:::</b>
155.	<b>((todos riem))</b>

**Fonte:** transcrição das oficinas

O enunciado 154 produzido pela aluna E pode ser considerado um enunciado de força reiterativa do imperativo heterossexual com uso de escárnio. Isto se manifesta na imitação do enunciado que eu havia produzido anteriormente, ao exemplificar um uso real do gênero comentário (linha 139), retomando o exemplo já utilizado (119). O ícone midiático utilizado no exemplo é fortemente associado a um público feminino ou homossexual. A aluna E parece reconhecer isto e atribuir o exemplo fornecido por mim como um indício de desvio do imperativo heterossexual. Ao caracterizar a ação comunicativa como desviante, através da imitação seguida do riso (indício de escárnio, deboche), o enunciado colabora para reiteração de que a ação, como a executei, com uma determinada entonação e seguida de determinadas gesticulações, não corresponde ao ideal heterossexual e, portanto, é diferente, estranha, risível. Isso se comprova no riso provocado nos colegas a partir da imitação da aluna E. Assim, mesmo que não use termos derogatórios, o enunciado 154 contribui para a perpetuação da norma ao reproduzir de maneira caricaturesca e ridicularizante o enunciado produzido por um indivíduo compreendido como desviante.

Finalmente, no que concerne aos enunciados de força reiterativa do imperativo heterossexual com uso de recusa, utilizamos o exemplo dos enunciados produzidos pelo aluno K:

#### **Quadro 26 – Reconhecimento e Resistência à Diversidade**

314.	K: ((lendo o material)) HOMOSSEXUALIDADE? Olha as ideia, meu... HOMOFOBIA? Nossa senhora, credo...
------	--

**Fonte:** transcrição das oficinas

O excerto a seguir ilustra o momento em que o aluno reconhece a presença do tema da diversidade sexual e de gênero no material didático e, a partir

disso, age com resistência e repulsa. A partir deste momento, o mesmo aluno apresenta resistência em participar das atividades propostas em sala de aula. No excerto que se segue, as alunas estão assistindo ao vídeo-clipe da canção-*rap* sobre a qual estão escrevendo comentários em língua inglesa. O aluno K produz um enunciado de força reiterativa com o uso de um termo derogatório (629), mas também se recusa a assistir ao vídeo, colocando-se de costas para a tela, onde o clipe está sendo projetado. O aluno chega a voltar a assistir ao vídeo, motivado pela materialidade sonora da canção, mas volta a virar-se de costas ao ser apresentado a uma representação da diversidade sexual e de gênero (632).

#### Quadro 27 – Recusa em Assistir ao Vídeo

626.	((alunos começam a assistir ao vídeo, aluno K está de costas para a tela e alguns outros alunos estão conversando entre si, o professor pede silêncio e aponta pra tela, todos os alunos olham))
627.	K: tá vendo, não ajuda, não ajuda...
628.	Felipe: shhh, vamos assistir
629.	K: tudo viado, professor... tudo viado
630.	((alunos voltam a assistir ao vídeo, aluno K se vira de costas para o vídeo novamente, alunos trocam olhares e dão risada durante a exibição do vídeo))
631.	((aluna A pega o gravador que estava em cima da mesa, professor pede para que ela coloque de volta, e ela o faz))
632.	K: olha que batida da hora ((volta a assistir o vídeo, até o momento em que um dos personagens do vídeo é pedido em casamento pelo seu namorado, então se vira de costas novamente))

**Fonte:** transcrição das oficinas

O enunciado de força reiterativa do imperativo heterossexual com o uso de recusa aqui encontrado faz com que o sujeito se ausente da discussão deste tema e retire-se da situação comunicativa por não conceber enquanto válida ou possível a realidade representada pelo enunciado desviante do imperativo heterossexual. Desta maneira, falha em reconhecer a própria existência do indivíduo que desafia o estabelecimento das normas dentro de uma matriz de inteligibilidade cultural (BUTLER, 2016).

Neste caso, especificamente, não obstante, a prática do aluno K motivou nas colegas a emergência de uma prática problematizadora, que questionou os enunciados reiterativos de K ao se recusar em reconhecer a normalidade e a existência da diversidade sexual em questão, através da produção de enunciados de força subversiva do imperativo heterossexual. O quadro a seguir ilustra isso:

### Quadro 28 – Prática Problematizadora motivada pela recusa

633.	I: para, K, de fazer isso... que machismo
634.	K: não é machismo, é pelo fato de que homem é homem, meu
635.	I: então...
636.	K: tem que parar esse vídeo
637.	I: olha lá, olha agora ((para K, ainda de costas para o vídeo)) olha lá, K!
638.	((K olha por sobre o ombro e volta a ficar de costas para o vídeo))
639.	A: K, olha lá!
640.	I: olha lá!
641.	K: daqui a pouco vai passar eles na cama lá, sai fora
642.	I: olha lá
643.	((K volta a assistir o vídeo))
644.	K: é dois homens, mano... você é louco, mano...
645.	I: olha lá eles casando, que lindo
646.	K: nossa, já imaginou com 80 anos, dois velhinhos casado, de mão dada, que embaçado
647.	E: ué, a mesma coisa que duas mulheres
648.	I: é ué
649.	D: é mesmo
650.	K: não, mas velhinho mano, imagina... dois velhinhos andando de bengala, um segurando na mão do outro
651.	D: ai, que fofo
652.	K: que fofo... você é louco
653.	((o vídeo acaba))
654.	Felipe: okay... pessoal, eu vou acender as luzes, tá?
655.	B: o professor, desliga o ventilador também!
656.	I: ((para K)) mas e a maioria dos piás que veem duas mulheres se beijando e gosta
657.	K: mas quando eu vejo duas mulheres se beijando dá pra eu entrar no meio e pegar as duas... agora homem, parça?
658.	I: ué, que que tem? Também pode, quem quer... quem for gay

**Fonte:** transcrição das oficinas

Os enunciados verbais produzidos por K<sup>38</sup> (634, 636, 641, 644, 646, 650, 652, 657) configuram-se enquanto enunciados reiterativos com recusa porque respondem à representação da diversidade no vídeo-clipe que estão assistindo enquanto errada, impossível de existir dentro do domínio da inteligibilidade cultural (BUTLER, 2016) e acompanha, também, os enunciados não verbais (626, 630, 632, 638), que se materializa no ato de virar-se de costas para o vídeo sendo mostrado. O enunciado 634 (“*homem é homem*”) materializa o que Butler (1997) argumenta como sendo a performance da masculinidade: K se recusa a reconhecer a homossexualidade presente no vídeo porque são dois homens, e relacionar-se romanticamente com outro homem não faz parte da performance da masculinidade dentro da matriz do imperativo heterossexual.

<sup>38</sup> Consideramos válido salientar, também, que o aluno K não produziu os comentários *online* sobre a canção-*rap* LGBT, uma vez que não estava presente nas aulas se seguiram – nas quais os textos foram produzidos.

Os enunciados de K, não obstante, motivam a produção de enunciados de força subversiva pelas alunas I, E e D. As alunas problematizam a repulsa verbalizada por K, ao caracterizar a mesma representação da diversidade positivamente, como “lindo” (645) e “fofo” (651). Desta maneira, problematizam a recusa de K de reconhecer a existência da diversidade sendo representada e, portanto, contribuem para a subversão do imperativo heterossexual enquanto norma.

É interessante notar, também, a distinção entre as representações que K possui acerca das homossexualidades masculinas e femininas. Ao observarmos o enunciado 657, o aluno parece abrir mão da recusa em reconhecer a performance da homossexualidade (BUTLER, 1997) ao se tratar de duas mulheres, contanto que elas sirvam de objeto de desejo de um homem. A sexualidade feminina, assim, só parece ser legítima se pautada pelo desejo masculino – e, portanto, pode ser interpretada não como desvio ao imperativo heterossexual, mas sim operar como objeto de desejo. O mesmo não acontece com a homossexualidade masculina, como explicitado por K em 641, no qual a menção feita por ele mesmo ao sexo entre dois homens (que não estava presente no vídeo sendo assistido), é logo desconsiderada – mais uma vez, ao que K recusa-se a reconhecer sua existência e legitimidade. Analogamente, sem a égide do desejo masculino, para K a sexualidade feminina parece não ser legítima. I, não obstante, parece reconhecer esta problemática e questiona o colega ao compreender a homossexualidade masculina nos mesmos parâmetros da homossexualidade feminina (658).

A ocorrência de enunciados de força subversiva do imperativo heterossexual é mais explorada na seção a seguir.

### 5.2.2 Enunciados de Força Subversiva do Imperativo Heterossexual

No percurso da implementação da SD, foi possível notar a emergência de práticas enunciativas de força subversiva do imperativo heterossexual. Estas, geralmente, respondiam a um enunciado prévio com força reiterativa. Estes enunciados reiterativos, não obstante, poderiam corresponder à situação comunicativa imediata, ou remontar uma situação comunicativa na qual o

indivíduo se engajara previamente. Este último caso é ilustrado pelo excerto que se segue:

**Quadro 29** – Comentários já realizados pelos alunos

250.	D: ((lendo)) eu vi o post da pessoa e fiz um comentário bíblico
251.	Felipe: um comentário bíblico, onde que foi?
252.	D: no facebook
253.	Felipe: no facebook... e você?
254.	I: o texto que eu fiz, é... fiz um texto sobre a sexualidade das pessoas
255.	Felipe: sobre a sexualidade das pessoas
256.	I: é, ele tava falando mal, sabe?
257.	Felipe: falando mal da sexualidade, aí você foi lá e comentou o quê?
<b>258.</b>	<b>I: ah, falei que nada a ver isso, cada um tem a sua opinião</b>
259.	Felipe: legal, bacana, no facebook também?
<b>260.</b>	<b>D: Deus deu o livre arbítrio pra todo mundo</b>

**Fonte:** transcrição das oficinas

A atividade ilustrada pelo excerto acima aconteceu na primeira das oficinas implementadas e tinha por objetivo mapear as práticas comunicativas das alunas em relação ao gênero em questão – isto é, dar a oportunidade de as alunas socializarem os tipos de comentários que elas já costumam escrever, ainda que em língua materna. É interessante notar que, mesmo antes da questão da diversidade sexual e de gênero ser tematizada pela sequência didática ou pelo professor, elas já demonstravam que este tema estava presente nas interações das quais participavam, isto é, que as alunas faziam comentários nas redes sociais sobre sexualidade (254). A aluna (I) ainda demonstra uma prática enunciativa de força subversiva (BUTLER, 2016), ao recuperar um enunciado reiterativo de uma atividade comunicativa autêntica da qual havia participado, e refutá-lo (258). A aluna D também demonstra utilizar do discurso religioso para interagir socialmente nas redes sociais através dos comentários, sem, todavia, relacioná-lo à questão diversidade sexual e de gênero em um primeiro momento (250). Todavia, a partir da tematização da sexualidade realizada pela aluna I, a aluna D utiliza do mesmo discurso religioso para também produzir um enunciado de força subversiva (260). Tanto o enunciado 258 quanto o enunciado 260 podem ser compreendidos enquanto enunciados de força subversiva uma vez que não caracterizam as sexualidades não-hegemônicas enquanto desviantes ao responder enunciados de força reiterativa que o fazem. Ao invés disso, na concepção das alunas I e D, a manifestação da sexualidade tem a ver com a liberdade de opiniões e com o livre-arbítrio, respectivamente.

Todavia, a emergência de enunciados de força subversiva do imperativo heterossexual pode dizer respeito também à situação comunicativa imediata. O excerto a seguir ilustra esta situação:

**Quadro 30** – Desafiando um enunciado reiterativo de recusa

120.	G: esse aqui é um casal.. que isso aqui?
121.	F: ( )
122.	G: porque a gente tá achando que esse aqui é um casal
123.	H: [mas é::
124.	Felipe: pode ser que seja
<b>125.</b>	<b>E: mas não é duas mulher?</b>
126.	G: então, vai saber, não sei...
<b>127.</b>	<b>H: olha o preconce:::ito</b>
<b>128.</b>	<b>F: ((para G)) mas por que que não pode ser?...</b>

**Fonte:** transcrição das oficinas

Ao serem apresentadas a uma foto de duas mulheres juntas no material didático, as alunas questionam a respeito da relação existente entre os dois indivíduos representados. A aluna G levanta a hipótese de que as duas mulheres representem um casal, o que causa estranhamento na aluna E. O enunciado 125, produzido pela aluna E, tem também poder reiterativo por meio da recusa, ao naturalizar o discurso de que duas mulheres não podem ser um casal, uma vez que um casal é composto por um homem e uma mulher – portanto, não representa uma possibilidade de performance da feminilidade conforme disposto dentro da matriz do imperativo heterossexual (BUTLER, 1997). Assim, este serve para a manutenção da norma e o estabelecimento de sistemas de opressão, uma vez que se recusa a reconhecer a possibilidade da existência de um casal composto por duas mulheres.

Todavia, as alunas H e F problematizam este enunciado e o desafiam em seu processo de naturalização. Essa problematização se materializa em um primeiro momento na verbalização do reconhecimento do poder reiterativo do enunciado 125 (feito por H em 127), para em seguida ser questionado por F (128). Há, assim, um desafio às normas que regem a performance da feminilidade pautado pelo imperativo heterossexual (BUTLER, 1997). O quadro a seguir ilustra mais um exemplo de enunciados de força subversiva:

**Quadro 31** – Desafiando um enunciado reiterativo de termo derogatório

395.	E: [Ele era viado ah lá
396.	F: Gay

397.	G: [É gay, veado é o animal
398.	C: [Viado é preconceito
399.	E: Mas é a mesma coisa vocês tão com preconceito
400.	C: [Não é
401.	G: [Não é não
402.	F: [Não é não
403.	G:[Não é não, veado é um animal
404.	H: Veados é veado e homossexual é homossexual
405.	I: E gay é gay
406.	H: Oi?
407.	I: E gay é gay ((dando risada))
408.	H: Mentira não existe gay isso é inventado pela sociedade
409.	G: [Existe preconceito
410.	D: [É preconceito mesmo?
411.	I: E homem com homem é homem

**Fonte:** transcrição das oficinas

O excerto acima representa um enunciado de força reiterativa do imperativo heterossexual com uso de termo derogatório (395) para caracterizar um indivíduo compreendido como desviante da norma. Este enunciado reiterativo, todavia, dá vazão à ocorrência de vários outros enunciados de força subversiva do imperativo heterossexual, que o questionam e problematizam (396-405). Assim, o uso do termo derogatório por E parece suscitar uma discussão acerca dos termos apropriados para referir-se a indivíduos homossexuais. Há, portanto, um reconhecimento do poder reiterativo do enunciado 586 (feito por C, em 398) e uma reflexão crítica acerca das maneiras pelas quais a homossexualidade possa ser representada e discutida sem um julgamento de valor negativo a ela embuído (MATSUDA et al, 1993).

Assim, os enunciados de força subversiva do imperativo heterossexual aqui encontrados são de natureza essencialmente problematizadora e, portanto, crítica conforme compreendemos neste trabalho (PENNYCOOK, 2001; TÍLIO, 2017). Acreditamos que a emergência de enunciados que desafiem estruturas de perpetuação de preconceitos contra a diversidade sexual e de gênero estejam, portanto, intimamente conectadas ao desenvolvimento da criticidade. Os discursos de força subversiva questionam a reiteração da norma que serve de manutenção aos sistemas de opressão, porquanto oferecem possibilidades de ser e de existir no mundo de modo a ressignificar o sistema de inteligibilidade cultural e desafiar a matriz do imperativo heterossexual (BUTLER, 2016; 2003; 1997; 1994). Essas novas possibilidades de existência, ao serem apresentadas através da subversão, deixam

de ser desvios e passam a ser consideradas de maneira tão legítima quanto a própria norma.

Tendo em vista a importância do desenvolvimento da criticidade conforme supramencionado, na seção seguinte apresentamos a análise concernente aos indícios de desenvolvimento da criticidade que puderem ser aferidos nos textos produzidos pelas alunas participantes.

### 5.3 INDÍCIOS DE CRITICIDADE

De modo acompanhar o desenvolvimento da criticidade nas alunas participantes das oficinas de língua inglesa no curso da implementação da sequência didática, analisamos o percurso de escrita e reescrita dos comentários. Esta seção visa responder à terceira pergunta de pesquisa deste inquérito científico, a saber: “Que indícios de criticidade podem ser percebidos em produções escritas de comentários online sobre questões de diversidade sexual e de gênero? Qual é a relação de tais indícios com os elementos de mediação descritos?” Para tanto, aferimos os indícios de criticidade nas três versões dos comentários produzidos pelas alunas (uma produção inicial e duas refações) com o uso da Ficha de Acompanhamento de Indícios de Criticidade (FAIC) apresentada no capítulo 4 e da análise dos elementos constitutivos do gênero trabalhado, com base em Messias (2014). Além disso, tecemos também reflexões concernentes à relação da sequência didática implementada para o desenvolvimento crítico aqui analisado. Estas análises são apresentadas a seguir.

#### 5.3.1. Primeira Versão

Como disposto no modelo de sequência didática de Miquelante, Cristovão e Pontara (no prelo) que sigo nesta pesquisa, a primeira fase da SD compreende a apresentação da situação comunicativa na qual os alunos agirão linguisticamente ao final da implementação bem como uma produção inicial. Entendemos, portanto, que esta primeira produção nos serve de avaliação diagnóstica. Isto é, neste momento é possível vislumbrar quais conhecimentos necessários para a participação na situação comunicativa proposta que já são dominados pelas alunas, e quais conhecimentos ainda precisam ser desenvolvidos

(MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). Por esta razão, a primeira versão dos comentários foi produzida apenas com base nos conhecimentos prévios que as participantes possuíam e/ou haviam aprendido a partir do compartilhamento do conhecimento das colegas. Assim, não houve uma exploração dos elementos constitutivos de um comentário, de sua infraestrutura textual interna, ou das capacidades linguísticas, linguístico-discursivas, de ação (BRONCKART, 2001), de significação (CRISTOVÃO e STUTZ, 2011) ou multissemióticas (DOLZ, 2015) necessárias para a sua produção previamente à produção da primeira versão dos comentários.

Houve, não obstante, um mapeamento e socialização de conhecimentos prévios. Isto se reflete nas produções textuais na medida em que a maior parte dos textos foi produzida majoritariamente em língua materna (comentários das alunas A, B, C, D, E e G), mesmo que com a presença de frases em língua inglesa (nos casos das alunas D e E). As alunas que optaram por escrever os comentários em língua inglesa (F, I e H), o fizeram com o auxílio dos professores (eu e a professora auxiliar), a partir de pedidos para que traduzíssemos suas opiniões. O mesmo aconteceu nos casos em que a língua inglesa aparece nos comentários majoritariamente em língua materna. As primeiras versões são apresentadas no quadro a seguir:

### Quadro 32 – Primeira versão dos comentários

<b>A:</b> “Eu achei legal, mais o começo foi triste, mais no final foi muito feliz. Fim”
<b>B:</b> “Eu gostei por que nem uma menina queria fica com ele, ai ele acho alguém que lo ama e respeita e ele não ligo para preconceito e caso-se com o homem que ele amava e ficaro junto até a morte e tenho certeza que no céu eles estão juntos!”
<b>C:</b> “Ele viveram bem feize até ficarer velinhos independente de serem homens não ligaram para o preconceito de todos”
<b>D:</b> “Very good. Uma historia muito linda. Por que isso foi um tapa na cara de quem tem preconceito. Por que tem muitos religiosos são preconceito com os homossexuais eu sei que Deus fez um livro aberto para todos e é isso”
<b>E:</b> “I think very good interessante. Porque no vídeo não liga de racismo”
<b>F:</b> “I didn’t like it. Very sad, because he stood alone in the party”
<b>G:</b> “Achei muinto interessante. Principalmente a parte que eles se casaram e enfrentaram o preconceito”

H: "Very Beautiful. They were happy, independent of other people opinion".
--

I: "For my is about o racism that his parents don't accept him"
---

**Fonte:** textos produzidos por alunas participantes.

É frutífero notar que as alunas A e E, que produziram enunciados com força reiterativa do enunciado heterossexual (BUTLER, 2016) na primeira aula (isto é, na aula em que escreveram seus textos), não produzem enunciados reiterativos em seus comentários – mesmo que o texto comentado retrate abertamente um casal homossexual e suas dificuldades ao enfrentar o preconceito, isto é, o conteúdo temático mobilizado pelo texto comentado favoreça o posicionamento dos comentadores acerca da questão da homossexualidade (CHAPARRO, 1998).

O comentário da aluna A apenas caracteriza a narrativa do vídeo como triste no começo (isto é, quando a personagem enfrenta estruturas de preconceito) e feliz no final (quando o casal de homossexuais se casa para passar toda a vida juntos). O comentário da aluna E, por sua vez, endereça a questão do preconceito – não obstante, caracteriza-o enquanto racismo, e não enquanto homofobia. Da mesma forma, a aluna I também representa os casos de preconceito retratados no vídeo como racismo. Isto pode acontecer pela falta de um vocabulário apropriado para tratar dos preconceitos presentes no vídeo, ou pela transferência das estruturas de preconceito representadas às estruturas de preconceito que elas próprias enfrentam em suas vidas. Todavia, mesmo diante dessa confusão terminológica, podemos notar que a tematização destes discursos no material didático (assim como nas interações em sala de aula) pode contribuir para a reflexão das alunas acerca de algum tipo de opressão sofrido – ainda que não seja necessariamente o preconceito retratado no material, pode levar a uma reflexão posterior sobre os preconceitos que elas próprias sofrem e, portanto, problematizá-los (PENNYCOOK, 2001, TÍLIO, 2017) e desestabilizar a naturalização de tais discursos na perpetuação do *status quo* (FERREIRA, 2014). Este tipo de correlação também é próprio do gênero escolhido, uma vez que os comentários permitem que os actantes correlacionem os conhecimentos mobilizados no texto comentado (neste caso, a questão do preconceito de natureza homofóbica), aos conhecimentos que

circulam no contexto sócio-histórico-cultural no qual estão inseridos (para estas alunas, por exemplo, a questões do preconceito de natureza racista) (SILVA, 2014).

A aluna D, que durante a aula que antecedeu a produção do primeiro comentário já havia mobilizado a voz social da igreja para produzir um enunciado de força subversiva do imperativo heterossexual (BUTLER, 2016), também o faz ao produzir seu comentário, com o uso do mesmo argumento (*Deus fez o [livre arbítrio] para todos*). No comentário feito pela aluna I, é possível notar uma representação de preconceito advinda da esfera familiar, enquanto no comentário da aluna D, o preconceito é representado enquanto advindo da esfera religiosa. Para as alunas C e H, no entanto, o preconceito parece advir da sociedade em geral. É muito comum nos comentários a presença de uma valorização de uma atividade que eles caracterizam como “não ligar para o preconceito”, isto é, não se importar com as estruturas de opressão retratadas e seguir em frente apesar delas. Nos comentários das alunas G e D, todavia, o preconceito é representado enquanto algo que pode ser ativamente “enfrentado”. É interessante notar que no comentário da aluna D a posição de enfrentamento do preconceito é metaforizada por uma expressão de violência física (ser um tapa na cara), e que esta metáfora é direcionada para o discurso religioso, de onde advém o preconceito, segundo a aluna. Assim, é possível notar que o discurso das alunas é imbuído de vozes sociais, o que é característico do gênero comentário. Além disso, essas vozes sociais são tanto advindas do texto comentado (como a voz social da religião, por exemplo), quanto do contexto no qual as alunas estão inseridas.

Nenhum dos comentários apresenta enunciados de força reiterativa do imperativo heterossexual (BUTLER, 2016), ainda que alguns dos alunos produzam tais enunciados de maneira espontânea durante as interações de sala de aula. Isto pode se dar pelo fato de a produção dos comentários ser uma prática autorregulada, com vistas à socialização (isto é, postagem na rede social), enquanto as interações de sala de aula são espontâneas. Desta maneira, a produção de comentários pode levar os alunos à autorreflexão, um dos princípios da postura sociointeracional crítica de bases *queer*, conforme proposta por Tílio (2017).

No que tange à infraestrutura interna dos textos pertencentes ao gênero comentário, pode-se notar que nenhuma das alunas domina ou utiliza a sequência argumentativa para organizar seu texto, isto é, os textos não são compostos por premissa, argumentos, contra-argumentos e conclusão. Ainda assim, podemos notar a presença de modalizadores epistêmicos subjetivos em alguns dos comentários, um dos elementos constitutivos do gênero (MESSIAS, 2014), mesmo que em língua portuguesa (no caso do comentário produzido pelas alunas A e G, por exemplo). No comentário produzido pela aluna E há o uso de um modalizador epistêmico subjetivo em língua inglesa (*I think*), ainda que o restante do comentário esteja em língua materna.

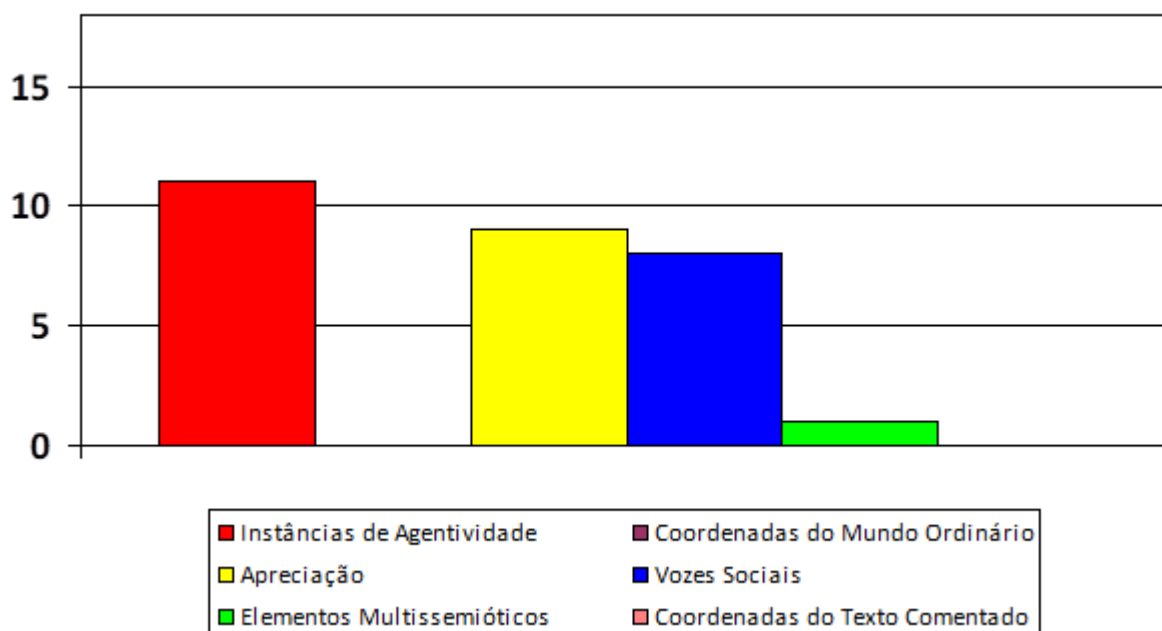
Além disso, é pungente aos comentários produzidos pelos alunos a presença do diálogo com as vozes sociais – outro elemento constitutivo do gênero comentário (SANTOS, 2013). Não obstante, este diálogo é feito em língua materna em um primeiro momento, o que, mais uma vez, aponta para a falta de instrumental linguístico para a expressão plena dos comentários das alunas. Isso pode vir a apontar que elas estão inseridas em um contexto social no qual discursos sobre a diversidade sexual e de gênero circulam e, portanto, já têm conhecimentos a esse respeito, advindos de diferentes esferas sociais. No momento da produção dos comentários, portanto, podem revisitar tais discursos, com eles dialogar, e emitir criticamente seu posicionamento a respeito deles – refutá-los ou corroborá-los. Finalmente, é possível notar que a maior parte dos actantes implica-se no texto através do uso de pronomes pessoais ou da conjugação de verbos na primeira pessoa do singular, todavia fazendo-o em língua materna.

Nesta avaliação diagnóstica, portanto, pudemos notar que as alunas: a) não dominam a sequência argumentativa; b) reconhecem o gênero comentário enquanto manifestador de opinião, portanto utilizam modalizações epistêmicas subjetivas e implicam-se no texto; c) têm acesso a diferentes vozes sociais no que tange à temática da diversidade sexual e de gênero; d) não possuem instrumental linguístico suficiente para mobilizar os conhecimentos que já possuem acerca do gênero ou do tema na língua inglesa. Estas observações nos orientaram na produção dos módulos da sequência didática utilizada no percurso de escrita e reescrita dos textos, que será explorado a seguir. Salientamos, mais uma vez, que a

elaboração da SD ao longo do processo de aprendizagem (e não *a priori*) é uma das características da escola brasileira do ISD (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018) e é uma característica pungente ao material aqui desenvolvido. A análise e reflexão acerca das produções textuais feitas ao longo do percurso de implementação da SD nos ajudaram na própria elaboração da SD, na medida em que nos informavam acerca das lacunas nos conhecimentos que as alunas possuíam, com vistas à participação na situação comunicativa proposta.

As primeiras versões do comentário foram avaliadas quanto à criticidade com a utilização da Ficha de Acompanhamento de Indícios de Criticidade (FAIC) previamente descrita. Os critérios foram aferidos conforme descritos na seção de metodologia deste trabalho. A seguir, apresentamos uma visão geral dos indícios de criticidade aferidos na produção inicial – organizados primeiro a partir dos critérios e em seguida a partir das alunas participantes:

**Gráfico 1** – Indícios de Criticidade Presentes na primeira versão do comentário (organizados por critérios)



**Fonte:** o próprio autor

Os critérios dispostos no gráfico 1 poderiam variar entre zero (0) – se nenhum dos alunos apresentasse este indício de criticidade em seu texto, parcial ou integralmente – a dezoito (18) – se todos os alunos apresentassem o indício de

criticidade em questão integralmente em seus textos. O critério mais presente é o de Instâncias de Agentividade, com o valor de 11 (o que corresponde a três indícios parciais e quatro indícios integrais); seguido do critério de Apreciação, com o valor de 9 (o que corresponde a cinco indícios parciais e dois indícios integrais); seguido pelo critério de Vozes Sociais, com o valor de 8 (seis indícios parciais e um indício integral), então o de Elementos Multissemióticos (com a presença de um indício parcial), e finalmente seguidos pelos critérios de Coordenadas do Mundo Ordinário e Coordenadas do Texto Comentado (com nenhum dos indícios presentes).

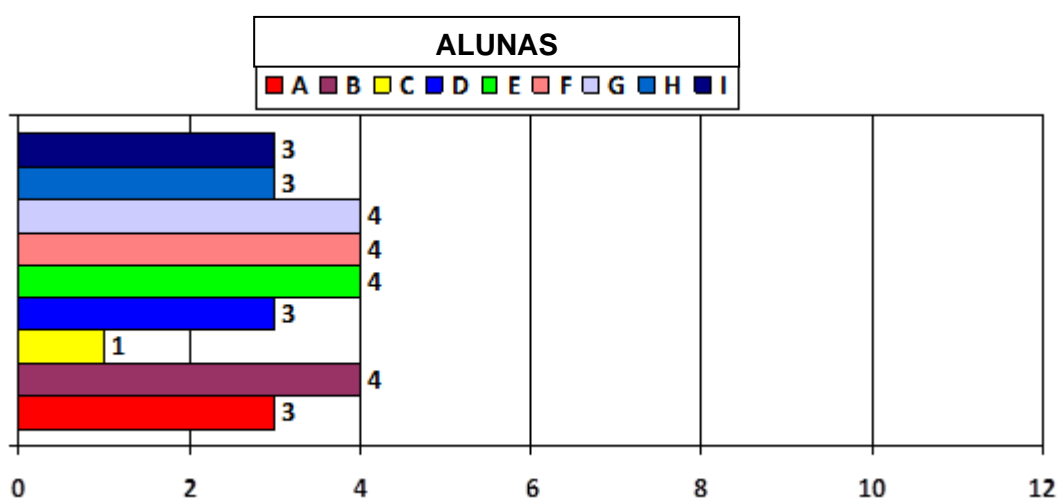
Pode-se notar no gráfico 1 que dois dos critérios para a aferição dos indícios de criticidade estão completamente ausentes na primeira versão dos comentários (Coordenadas do Mundo Ordinário e Coordenadas do Texto Comentado). Apesar de as alunas mobilizarem diferentes vozes sociais presentes no contexto social no qual estão inseridas ao produzirem seus comentários, e até mesmo estabelecerem relações entre o conteúdo temático mobilizado no texto comentado e seu próprio repertório de conhecimento de mundo, esta mobilização não se traduz nos textos produzidos e, portanto, não é acessível aos leitores de seus comentários. Ao participarem na cadeia de comunicação discursiva (SANTOS, 2013), portanto, não deixam claro o papel social que ocupam ou o lugar social de onde falam, tampouco demonstram reconhecer o papel ou o lugar social dos autores do texto comentado.

Por outro lado, o critério mais encontrado é do Instâncias de Agentividade, o que demonstra que as alunas se implicam no texto – isto é, não comentam de maneira impessoal, mas sim posicionando-se e demonstrando seu ponto de vista – o que corrobora para o argumento de que as alunas compreendem a função comunicativa do gênero em questão. Este argumento é ainda reforçado pela presença dos critérios “Apreciação” e “Vozes Sociais” na primeira versão dos comentários, assim como demonstram uma compreensão acerca da natureza dialógica do gênero, haja vista que mobilizam diversas vozes sociais ao produzi-lo. Não obstante, as alunas também demonstram não possuírem instrumental

linguístico suficiente para fazê-lo na língua-alvo, o que justifica os números apresentados pelo gráfico 1<sup>39</sup>.

Apresentamos na figura a seguir os mesmos indícios de criticidade conforme aferidos na produção inicial, desta vez organizados a partir dos textos produzidos pelas alunas (e não a partir dos critérios, como na figura anterior).

**Gráfico 2 – Indícios de Criticidade Presentes na primeira versão do comentário (organizados por alunas)**



**Fonte:** o próprio autor

Os valores mostrados na figura acima poderiam variar entre zero (0) – caso a aluna não apresentasse nenhum dos indícios de criticidade em seu texto – e doze (12) – caso a aluna apresentasse todos os seis indícios de criticidade presentes em seu texto de maneira integral. Assim, temos as alunas B, E, F e G com o valor de 4 na avaliação dos indícios de criticidade; as alunas A, D, H e I com o valor de 3; e a aluna C com o valor de 1. É interessante notar que todas as alunas apresentaram pelo menos um dos indícios de criticidade em seu texto logo na primeira versão, mesmo que de maneira parcial. Ainda assim, os textos apresentam

<sup>39</sup> Relembramos o leitor que, como explicado no capítulo 4 deste trabalho, um dos critérios para a classificação de um indício de criticidade como integral é a utilização da língua-alvo, assim como a presença problemas concernentes às estruturas linguístico-discursivas que pudessem comprometer a sua compreensão – ao passo que os indícios encontrados na língua-alvo e sem problemas linguísticos que dificultassem a sua compreensão foram considerados integrais. Portanto, devido ao instrumental linguístico deficitário apresentado pelas alunas, grande parte dos indícios encontrados foram parciais.

poucos indícios de criticidade de modo geral – o que é compreensível, uma vez que se trata da primeira produção, anterior à nossa intervenção.

A seguir, apresentamos o desenvolvimento desta situação após a implementação dos módulos 2 e 3 da sequência didática desenvolvida, no momento de primeira refacção dos comentários.

### 5.3.2 Segunda Versão

O primeiro momento de reescrita dos comentários se deu após a implementação dos módulos 2 e 3 da SD, que contaram com: uma exploração das capacidades de significação e ação através de análise do contexto de produção e da biografia dos autores do texto comentado; uma reflexão acerca da relação entre os conhecimentos mobilizados no texto comentado e o contexto sócio-histórico-cultural no qual as alunas se inserem; uma exploração do vocabulário, da infraestrutura textual interna e das vozes sociais presentes no texto comentado; uma reflexão acerca do atividade comunicativa de comentar; uma exploração da infraestrutura textual interna do gênero “comentário” (elementos constitutivos do gênero, sequência argumentativa e estruturas de modalização epistêmica subjetiva). Estes conhecimentos tematizados pelos dois módulos da sequência didática estão refletidos na refaccção dos comentários apresentados no quadro a seguir:

**Quadro 33 – Segunda versão dos comentários**

<b>A:</b> --- <sup>40</sup>
<b>B:</b> ---
<b>C:</b> “I thing it is interesting”
<b>D:</b> I think it is good because he overcame the prejudice. I think it is sad that some people don't like this video because they are homosexual. It's prejudice.
<b>E:</b> “I think it is wrong because people judge others. I think nobody has to say anything, because if it was two women together, people would like it. Some people may say: this guy has no shame, so many women in the world, and he wants a man. I think it is non-sense, because

<sup>40</sup> As alunas A, B e F não produziram a primeira versão do comentário porque não estavam presentes durante a implementação desta aula – o que revela uma das características deste contexto de ensino não-formal e de vulnerabilidade social, que é a alta rotatividade de alunos e a frequente ocorrência de faltas, por motivos externos à situação de ensino, mas intimamente ligados ao contexto sócio-histórico-cultural no qual as alunas estão inseridas.

women can, but man cannot.
<b>F:</b> ---
<b>G:</b> "I think it is good. Because in the video showed the equality. Other people's have preconceito, já eu não ligo, só respeito."
<b>H:</b> It felt close to my heart, the video is very beautiful. Though there are still other people who use Christianity and the bible as shield to justify hate. We are all equal and we have to respect other people's opinion. Despite the critics, they were happy
<b>I:</b> "For me it is about homophobia, that his parents don'ts accept him. Awesome. Is me feed my heart. Vo lá sabe"

**Fonte:** textos produzidos por alunas participantes.

É interessante notar que a ocorrência de língua materna na produção dos comentários diminuiu significativamente nesta segunda versão. As refacções estão majoritariamente na língua-alvo, ainda que com presença da influência da língua materna (no caso das alunas G e I). Com exceção da aluna I, todas as participantes optaram por desconsiderar suas primeiras produções no momento de refacção, isto é, não preservar elementos de seus textos anteriores.

A aluna I, entretanto, resolve manter elementos de sua produção inicial, mas parece reconhecer que o tipo de preconceito retratado na canção-*rap* sendo comentada é homofobia, e não racismo (como havia suposto anteriormente), por isso faz essa modificação em seu texto. Tal compreensão pode ser explicada pela exploração do contexto de circulação da canção em questão (e seu impacto na comunidade, uma vez que a canção foi considerada o hino da campanha pela legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo em Washington) realizada no módulo 2 (atividades 2.5 e 2.6 na SD), bem como pela própria compreensão da letra e do vídeo da canção, a partir das atividades presentes no módulo 3 (atividades 3.1 e 3.2 na SD). Ademais, é possível notar que a aluna ainda optou por incluir uma apreciação em seu comentário nesta versão, com o uso do adjetivo ("*awesome*"), e da tentativa do uso de uma estrutura presente em um dos comentários analisados ("*It felt close to my heart*", na atividade 3.3 da SD). Registra-se também uma dificuldade por parte da aluna I em seguir a sequência argumentativa, especialmente no que tange à produção de um contra-argumento (fase da sequência que se

seguiria no comentário quando a aluna resolve registrar sua frustração em língua materna no seu próprio texto: “*vo lá sabe*” [sic]). Este comentário serviu de base para que incluíssemos atividades relacionadas à produção de contra-argumentos nos módulos seguintes da sequência didática.

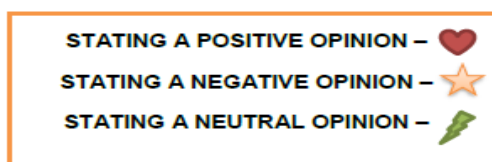
A aluna C, por sua vez, parece reduzir seu comentário nesta segunda refacção de modo a escrevê-lo em língua inglesa, o que não foi priorizado em sua produção inicial. Todavia, a falta de instrumental linguístico ainda parece ser um empecilho para a sua plena expressão, mesmo que consiga utilizar uma estrutura linguística trabalhada durante as aulas para registrar seu interesse pelo texto comentado. Já a aluna D parece buscar elencar um ponto positivo e um ponto negativo do vídeo em seu comentário em língua inglesa (de que a canção retrata um caso de preconceito, todavia com a sua subsequente superação), em uma tentativa de criar argumentos e contra-argumentos, bem como com a tentativa de estabelecer uma conclusão para o comentário (de a situação pela qual o personagem da canção passou se trata de preconceito).

A Aluna E levanta um ponto interessante em seu comentário na medida em que aponta para a diferença de percepção social da homossexualidade de homens e de mulheres, mobilizando a voz social do outro para estabelecer seu argumento, posicionando-o na cadeia da comunicação discursiva através de um discurso bivocal (SANTOS, 2013). O mesmo acontece no comentário produzido pela aluna H, que faz uso da voz social da religião para estabelecer seu contra-argumento. As estruturas utilizadas para tanto foram retiradas de um dos comentários analisados na atividade 3.3 da SD (ainda que, portanto, não sejam as palavras da própria aluna, há um grau de autoria na escolha de tais estruturas para representar seu ponto de vista). No caso da aluna E, as estruturas foram criadas para expressar um determinado posicionamento a partir do suporte oferecido por mim e pela professora auxiliar presente em sala de aula, uma vez que as estruturas presentes na SD não eram suficientes para que a aluna expressasse seu ponto de vista. Assim como na primeira versão dos comentários, nenhum dos textos apresentou enunciados reiterativos do imperativo heterossexual (BUTLER, 2016) ainda que em alguns casos esses enunciados fossem produzidos oralmente durante as interações com os colegas.

É possível notar também que grande parte das alunas (C, D, E e G) utilizam as estruturas de modalização epistêmica subjetiva em seus textos, uma vez que este é um dos elementos constitutivos do gênero (MESSIAS, 2014). Esta utilização deve-se à atividade 3.4, que explorou maneiras de expressar diferentes tipos de opinião com o uso de uma estrutura de modalização epistêmica subjetiva. A figura a seguir mostra esta atividade:

**Figura 10 – Atividade 3.4**

**4- Use os símbolos abaixo para marcar a função das expressões que se seguem.**

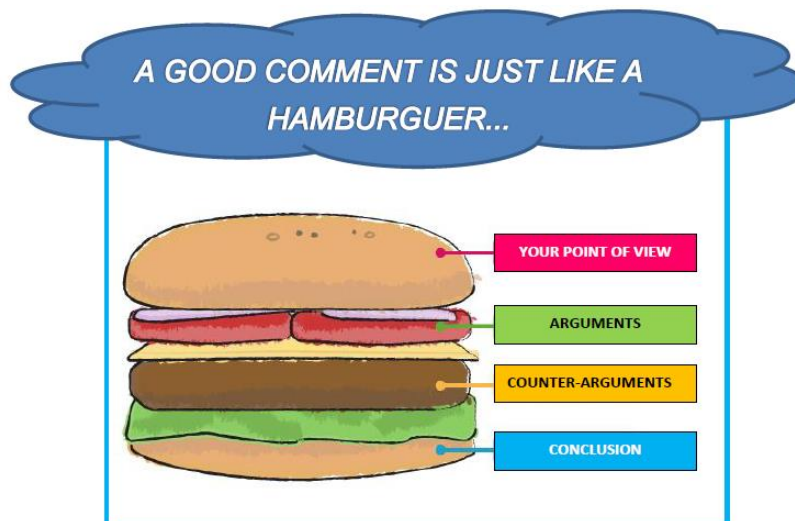


- IT FELT CLOSE TO MY HEART	- I THINK IT IS BAD	- I THINK IT IS SAD
- IT FELT COMFORTING	- I THINK IT IS INTERESTING	- I KNOW...
- IT FELT INDIFFERENT	- I THINK IT IS BORING	- WHAT I HAVE A PROBLEM WITH IS...
- I THINK IT IS GOOD	- I THINK IT IS HAPPY	- I DON'T LIKE THAT...

**Fonte:** o próprio autor.

No que tange à utilização da sequência argumentativa para organizar os comentários, notou-se também progresso nesta primeira refacção. Todos os comentários apresentam uma premissa em língua. Os comentários das alunas D, E, G, H e I também possuem um argumento em língua inglesa que embasa sua premissa – este que não estava presente na primeira versão de seus comentários. As alunas D, E e H ainda apresentam contra-argumentos e conclusões em língua inglesa em seus comentários. A utilização da sequência argumentativa para organizar os comentários pode ter acontecido devido à sua exploração anteriormente à atividade 3.4 da SD, através da metáfora do hambúrguer, representada na figura a seguir:

**Figura 11 – Metáfora do Hambúrguer**



**Fonte:** o próprio autor.

O quadro a seguir ilustra a presença das fases da sequência argumentativa na segunda versão dos comentários, conforme anteriormente descrita. Para melhor visualização, as fases foram codificadas em cores, que foram marcadas nos comentários: as premissas estão marcadas de verde; os argumentos, de azul; os contra-argumentos, de amarelo; as conclusões, de vermelho; e os trechos que não se encaixam na sequência argumentativa foram mantidos na cor preta.

**Quadro 34 – Sequência Argumentativa na segunda versão dos comentários**

<p><b>LEGENDA:</b> ■ premissa - ■ argumento - ■ contra-argumento - ■ conclusão            ■ não se encaixa na sequência argumentativa</p>
A: ---
B: ---
C: "I thing it is interesting"
D: I think it is good because he overcame the prejudice. I think it is sad that some people don't like this video because they are homosexual. It's prejudice.
E: "I think it is wrong because people judge others. I think nobody has to say anything, because if it was two women together, people would like it. Some people may say: this guy has no shame, so many women in the world, and he wants a man. I think it is non-sense, because

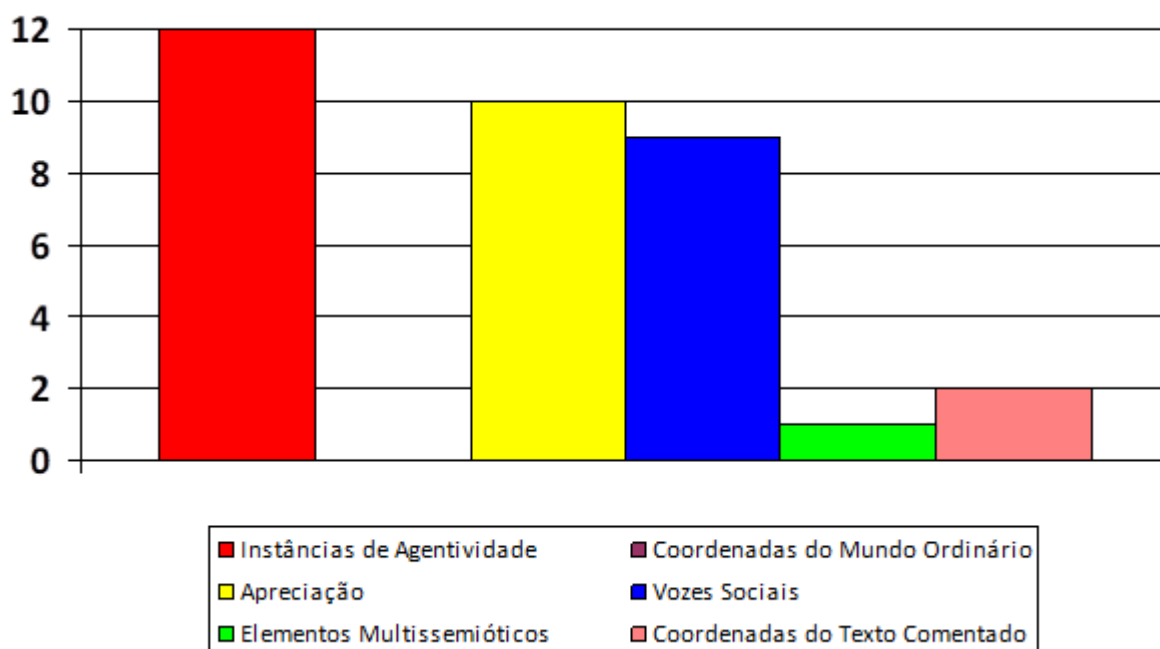
women can, but man cannot.
F: ---
G: "I think it is good. Because in the video showed the equality. Other people's have preconceito, já eu não ligo, só respeito."
H: It felt close to my heart, the video is very beautiful. Though there are still other people who use Christianity and the bible as shield to justify hate. We are all equal and we have to respect other people's opinion. Despite the critics, they were happy
I: "For me it is about homophobia, that his parents don'ts accept him. Awesome. Is me feed my heart. Vo lá sabe"

**Fonte:** o próprio autor

Nota-se que, apesar de mais fases da sequência argumentativa estarem presentes na segunda versão dos comentários, algumas das produções são compostas apenas por premissas (nos casos das alunas C e I). As alunas D, E, G e H, por sua vez, apresentam todas as fases da sequência argumentativa em seus comentários – o que pode representar uma compreensão por parte delas a respeito deste elemento constitutivo do gênero sendo produzido.

Assim como a primeira versão, a segunda versão dos comentários também foi avaliada em relação à presença dos elementos de criticidade conforme estabelecidos na FAIC. A seguir, apresentamos uma visão geral dos indícios de criticidade que puderam ser aferidos após a reescrita dos comentários:

**Gráfico 3** – Índícios de Criticidade presentes na segunda versão dos comentários (organizados por critérios)



**Fonte:** o próprio autor

Os critérios dispostos no gráfico 3 poderiam variar entre zero (0) – se nenhum dos alunos apresentasse este índice de criticidade em seu texto, parcial ou integralmente – a doze (12) – se todos os seis alunos que reescreveram seus comentários apresentassem o índice de criticidade em questão integralmente em seus textos. Assim como na primeira versão dos comentários, o critério mais presente nos textos é o de Instâncias de Agentividade – de fato, nesta refacção todos os alunos apresentaram este critério em sua totalidade, uma vez que se implicaram no texto utilizando a língua inglesa, a partir das estruturas linguístico-discursivas exploradas durante a implementação da sequência didática (como, por exemplo, na atividade 3.4, apresentada na figura 10). O segundo dos critérios mais presente continuou sendo o de Apreciação, com o valor de 10 (o que corresponde a cinco índices integrais); seguido pelo critério de Vozes Sociais, com o valor de 9 (correspondendo a quatro índices integrais e um índice parcial); então o critério de Coordenadas do Texto Comentado, com o valor de 2 (um índice integral); seguido pelo critério de Elementos Multissemióticos, com o valor de 1 (um índice parcial). O

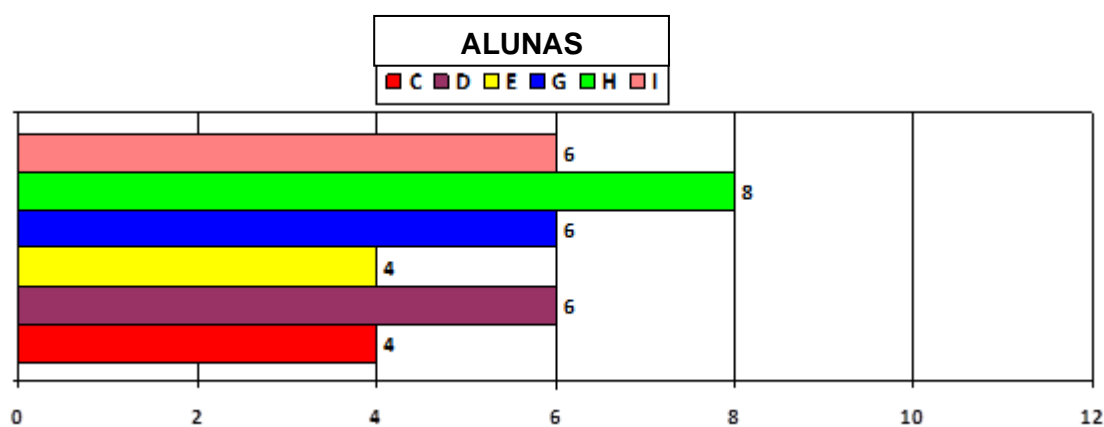
critério correspondente às Coordenadas do Mundo Ordinário continuou não apresentando nenhum dos indícios de criticidade da FAIC.

Ao comparar os indícios de criticidade presentes nas primeira e segunda versões dos comentários, pode-se notar um aumento considerável. O critério de Instância de Agentividade, por exemplo, é encontrado em sua totalidade. Isto pode ser explicado pela apresentação das estruturas de modalização epistêmica subjetiva durante a implementação da SD, uma vez que permite que os actantes impliquem-se no texto na língua-alvo (haja vista que muitas das alunas já se implicavam na primeira versão de seus textos, todavia usando a língua materna ao fazê-lo). De fato, o número de indícios integrais aumentou consideravelmente em comparação à primeira versão dos comentários, enquanto o número de indícios parciais aferidos diminuiu (na primeira versão dos comentários, encontramos quinze indícios parciais e sete indícios integrais, enquanto nesta primeira refacção encontramos dois indícios parciais e dezesseis indícios integrais).

Além disso, o critério referente às coordenadas do texto comentado – que estava completamente ausente nas primeiras versões dos comentários – aparece integralmente em um dos comentários (no comentário da Aluna H, ao reconhecer que a canção sendo comentada recebeu críticas em seu contexto de circulação), o que demonstra por parte da aluna em questão um conhecimento a respeito das capacidades de ação e significação que envolvem a atividade comunicativa desempenhada pela canção sendo comentada. Não obstante, parece ainda faltar nesta versão dos textos uma consciência acerca do papel social que se ocupa enquanto autoras de comentários – uma vez que não pudemos aferir nenhum indício de criticidade referente às coordenadas do mundo ordinário.

De modo a vislumbrar o desenvolvimento crítico das alunas individualmente, apresentamos a seguir estes mesmos indícios de criticidade, todavia organizados a partir das alunas:

**Gráfico 4 – Índícios de Criticidade Presentes na segunda versão do comentário (organizados por alunas)**



**Fonte:** o próprio autor

Os valores apresentados na figura acima poderiam variar entre zero (0) – caso a aluna não apresentasse nenhum dos indícios de criticidade em seu texto – e doze (12) – caso a aluna apresentasse todos os seis indícios de criticidade presentes em seu texto de maneira integral. Assim, as alunas C e E apresentam o valor de 4 na avaliação dos indícios de criticidade; as alunas D, G e I apresentam o valor de 6 nesta avaliação; enquanto a aluna H apresenta o valor de 8 na avaliação dos indícios de criticidade<sup>41</sup>. É possível, portanto, notar um aumento significativo no valor dos indícios de criticidade, em comparação à primeira versão dos comentários. A ocorrência mais comum é a de indícios que eram parciais na primeira versão, tornaram-se integrais nesta refacção.

Houve, contudo, duas ocorrências de indícios parciais presentes na primeira versão dos textos que deixaram de estar presentes (parcial ou integralmente) após a refacção: o comentário da aluna C apresentava um indício parcial referente ao critério de Vozes Sociais na primeira versão – que não esteve presente nesta segunda versão; enquanto o comentário da aluna E apresentava um indício parcial referente ao critério relacionado à Apreciação, que também deixou de estar presente na segunda versão do texto. Isto pode dever-se ao fato da barreira linguística, novamente. Pela falta de instrumental linguístico – isto é, por não saber

<sup>41</sup> As alunas A, B e F não foram incluídas nesta figura por não terem produzido a segunda versão dos comentários.

incluir tais elementos na língua-alvo – as alunas optam por deixar de incluir tais elementos em seus comentários.

Todavia, de modo geral, pode-se dizer que todos os comentários apresentaram um aumento no que tange à avaliação dos indícios de criticidade após a participação das alunas nos módulos 2 e 3 da sequência didática proposta. Com base nas dificuldades e necessidades que pudemos acessar através da análise das produções textuais, desenvolvemos os módulos seguintes da SD, que culminou em mais um momento de reescrita, esta que será descrita e analisada a seguir.

### 5.3.3 Terceira Versão

A segunda e última refacção dos comentários proposta na SD se deu após a implementação dos módulos 4 e 5 da sequência didática, que contaram com: uma análise de textos pertencentes ao gênero “comentário” e uma subsequente reflexão acerca da materialização da sequência argumentativa nestes textos; uma construção de argumentos e contra-argumentos com base em vocabulário relacionado a sentimentos (de modo que as alunas pudessem se posicionar acerca da maneira que a canção fazia que eles se sentissem e refletir sobre os motivos que as levavam a sentir-se de tal maneira); um momento de peer review (isto é, uma leitura e avaliação dos textos das colegas); uma análise dos elementos multissemióticos da canção e de estruturas linguístico-discursivas necessárias para comentá-los; uma revisão dos conhecimentos mobilizados nos módulos anteriores; um momento de autoavaliação dos textos produzidos pelas alunas, com o uso da Ficha de Autoavaliação de Indícios de Criticidade descrita na seção de metodologia deste trabalho; e finalmente um segundo momento de reescrita dos comentários. Estes conhecimentos tematizados pelos dois módulos finais da sequência didática estão refletidos na refacção dos comentários apresentados no quadro a seguir:

#### **Quadro 35 – Terceira versão dos comentários**

<p><b>A:</b> I think it is good, but the start was happy, but in the end war very sad, church criticize homeo sexual, but I don't have an opinion. We are in Mirim Guard in the English class, and we watched this video”</p>
---

<b>B:</b> --- <sup>42</sup>
<b>C:</b> "I think it is interesting. When I heard the song, I felt relaxado, society has a lot of prejudice, but I don't, the lyrics make me feel relaxed, when Macklemore wrote this song, he must have felt a lot of prejudice"
<b>D:</b> I think it is good because he overcame the prejudice. I think it is sad that some people don't like this video because they are homosexual. It's prejudice. In the end, I felt sad. The lyrics make me feel emotional. Mackle was feeling happy because he wear putting himself in some body else shoes."
<b>E:</b> "I think it is wrong because people judge others. I think nobody has to say anything, because if it was two women together, people would like it. Some people may say: this guy has no shame, so many women in the world, and he wants a man. I think it is non-sense, because women can, but man cannot. Even though Mocklemore is not telling his own story, the song is good."
<b>F:</b> ---
<b>G:</b> "I think it is good. Because in the video showed the equality. Other people have prejudice bready I no care, I just respect. When I watched the video, I felt happy. The lyrics make me feel emotional. I think the rapper was feeling thankful because he had the opportunity to show them reality"
<b>H:</b> "It felt close to my heart, the video is very beautiful. Though there are still other people who use Christianity and the bible as shield to justify hate. We are all equal and we have to respect other people's opinion. Despite the critics, they were happy when the video showed they getting married"
<b>I:</b> "For me it is about homophobia that his parents don'ts accept him. Awesome. Is me feed my heart. I think the rapper was suffering when he wrote this song. Religion usually despises homosexuality, but I then it is normal. The video makes me feel emotional."

**Fonte:** textos produzidos por alunas participantes.

É interessante notar que a aluna A, apesar de ter produzido seu comentário no segundo momento de reescrita, não havia participado do primeiro momento de reescrita dos comentários. Portanto, apesar de termos optado por dispô-lo a analisá-lo neste quadro, o comentário da aluna A na realidade trata-se da segunda versão de seu texto, enquanto todos os outros comentários são a terceira versão dos textos. Ainda assim, a aluna A conseguiu produzir um comentário completamente na língua-alvo (tendo em vista que a primeira versão de seu comentário havia sido feita completamente em língua materna). Não obstante, esta aluna também escolheu não se posicionar a respeito da questão tematizada pela canção ("*I don't have na opinion*"), mesmo que mobilize a voz social da religião em seu comentário. Além disso, o comentário da aluna A é o único que apresenta, dentre todas as versões de todos os textos produzidos, o indício de criticidade

<sup>42</sup> As alunas B e F não produziram a terceira versão do comentário porque não estavam presentes nesta aula.

correspondente às coordenadas do mundo ordinário<sup>43</sup>, isto é, ao explicitar em seu comentário que faz parte de um grupo (o que pode ser notado pela opção de utilizar a primeira pessoa do plural, “we”), que é uma aluna da Associação Guarda Mirim e que está na aula de inglês, deixa claro o papel social que ocupa durante o ato de comentar – ainda que tenha optado por eximir-se da discussão acerca do tema abordado na canção comentada.

As mudanças perceptíveis neste segundo momento de reescrita dos comentários, todavia, são menores se comparadas às mudanças realizadas no primeiro momento, haja vista que nenhuma das alunas optou por desconsiderar os textos produzidos anteriormente (o que, como supramencionado, foi comum na segunda versão dos comentários). Ao invés disso, as alunas optaram por fazer ajustes de problemas gramaticais (como por exemplo a aluna C, que substituiu a palavra “*thing*” por “*think*” em seu comentário) ou então adicionar elementos a seus textos, a partir do feedback proporcionado por mim, pelos colegas (no momento de peer review) e após o momento de autoavaliação (com uso da Ficha de Autoavaliação de Indícios de Criticidade). Algumas alunas incluíram em seus comentários uma reflexão concernente às coordenadas do texto comentado, na medida em que criaram hipóteses a respeito das motivações e sentimentos dos autores da canção-*rap* (aluna D: “*Mackle was feeling happy because he wear[sic] putting himself in some body else shoes*”, aluna G: “*I think the rapper was feeling thankful because he had the opportunity to show them reality*” e aluna I: “*I think the rapper was suffering when he wrote this song*”), da recepção da obra pelo público (aluna C: “*when Macklemore wrote theis[sic] song, he must have felt a lot of prejudice*”) ou mesmo a respeito da implicação do actante no texto (aluna E: “*Even though Mocklemore is not telling his own story, the song is good*”). Houve também a inclusão de frases a respeito dos sentimentos que diferentes elementos multissemióticos despertavam nas alunas, como a própria materialidade sonora da canção (aluna C: “*When I heard the song, I felt relaxado[sic]*”), o vídeo-clipe (aluna G: “*When I watched the video, I felt happy*” e aluna I: “*The video makes me feel emotional*”) ou mesmo a letra da canção (aluna C: “*the lyrics make me feel relaxed*”, aluna D: “*The lyrics make me feel emotional.*” e aluna G: “*The lyrics make me feel*

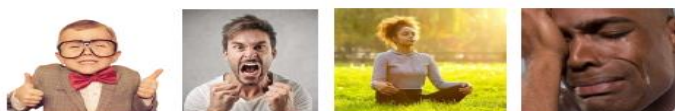
---

<sup>43</sup> As implicações disto serão discutidas a seguir, quando apresentaremos a avaliação relacionada aos indícios de criticidade.

*emotional*”). A opção por incluir tais elementos podem estar relacionadas às atividades 4.2.2, 4.2.3 e 5.1 da SD, que tematizavam o vocabulário relativo a sentimentos e elementos multissemióticos. As figuras a seguir ilustram estas atividades.

**Figura 12 – Atividades 4.2.2 e 4.2.3**

b) Como você acha que as pessoas nas imagens abaixo estão se sentindo? Encontre palavras ou expressões nos comentários para descrever estes sentimentos.



c) Agora reflita: por quais motivos as pessoas podem se sentir como nas imagens acima? Escolha dois dos sentimentos e faça uma lista de possíveis motivos para que as pessoas se sintam dessa forma. Você também pode utilizar a lista de *feelings* da página a seguir.

FEELING 1: \_\_\_\_\_ FEELING 2: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Fonte: o próprio autor

**Figura 14 – Atividade 5.1**

1) Assista ao vídeo-clipe de “Same Love” mais uma vez, e complete as seguintes frases com a sua opinião a respeito dos elementos não-verbais da música.

- a) I think the RHYTHM is \_\_\_\_\_  
 b) I think the BEAT is \_\_\_\_\_  
 c) The MELODY makes me feel \_\_\_\_\_  
 d) The LYRICS make me feel \_\_\_\_\_



**Fonte:** o próprio autor.

No que tange à materialização na sequência argumentativa nas produções textuais, a maioria dos comentários passou a ter a presença de todas as fases após a escrita da segunda versão dos textos – com exceção do comentário produzido pela aluna A, que não participou do primeiro momento de refacção e reescrita. As fases da sequência argumentativa presentes na terceira versão dos comentários podem ser vistas no quadro a seguir:

**Quadro 36 – Sequência Argumentativa na terceira versão dos comentários**

<b>LEGENDA:</b> ■ premissa - ■ argumento - ■ contra-argumento - ■ conclusão ■ não se encaixa na sequência argumentativa
<b>A:</b> I think it is good, but the start was happy, but in the end war very sad, church criticize homeo sexual, but I don't have an opinion. We are in Mirim Guard in the English class, and we watched this video"
<b>B:</b> --- <sup>44</sup>
<b>C:</b> "I think it is interesting. When I heard the song, I felt relaxado, society has a lot of prejudice, but I don't, the lyrics make me feel relaxed, when Macklemore wrote theis song, he must have felt a lot of prejudice"
<b>D:</b> I think it is good because he overcame the prejudice. I think it is sad that some people don't like this video because they are homosexual. It's prejudice. In the end, I felt sad. The lyrics make me feel emotional. Mackle was feeling happy because he wear putting himself in some body else shoes."
<b>E:</b> "I think it is wrong because people judge others. I think nobody has to say anything, because if it was two women together, people would like it. Some people may say: this guy has no shame, so many women in the world, and he wants a man. I think it is non-sense, because women can, but man cannot. Even though Mocklemore is not telling his own story, the song is good."
<b>F:</b> ---
<b>G:</b> "I think it is good. Because in the video showed the equality. Other people have prejudice bready I no care, I just respect. When I watched the video, I felt happy. The lyrics make me feel emotional. I think the rapper was feeling thankful because he had the opportunity to show them reality"
<b>H:</b> "It felt close to my heart, the video is very beautiful. Though there are still other people who use Christianity and the bible as shield to justify hate. We are all equal and we have to respect other people's opinion. Despite the critics, they were happy when the video showed they getting married"
<b>I:</b> "For me it is about homophobia that his parents don'ts accept him. Awesome. Is me feed my heart. I think the rapper was suffering when he wrote this song. Religion usually despises homosexuality, but I then it is normal. The video makes me feel emotional."

<sup>44</sup> As alunas B e F não produziram a terceira versão do comentário porque não estavam presentes nesta aula.

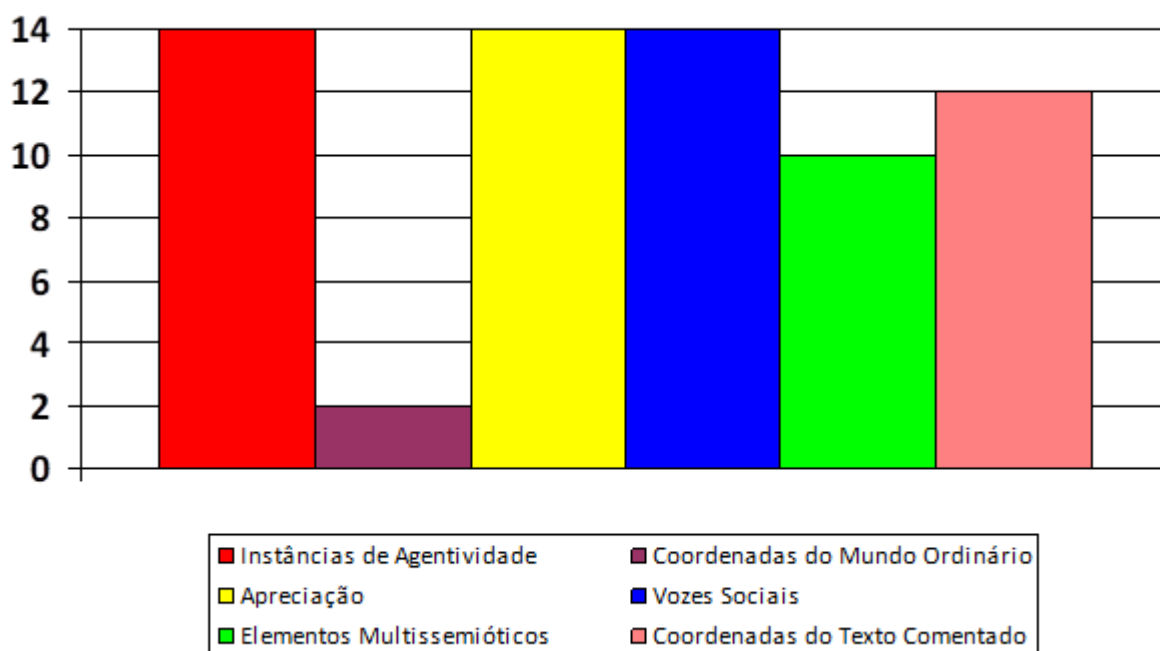
**Fonte:** o próprio autor.

As alunas que apresentavam apenas uma das fases da sequência argumentativa na segunda versão de seus comentários (C e F), adicionaram as fases de argumentos, contra-argumentos e conclusão em seus textos. Com isso, todas as alunas que participaram dos dois momentos de reescrita puderam utilizar esta sequência – que é um dos elementos constitutivos do gênero (MESSIAS, 2014) para organizar seus textos. Em alguns casos, inclusive, há uma pequena subversão desta sequência, com a repetição da fase de argumento nos textos (C, G e I), possibilidade também já prevista por Messias (2014). A presença da sequência argumentativa nas produções textuais pode estar relacionada à atividade 4.2 da SD que, entre outras coisas, possibilitou que os alunos visualizassem a materialização da sequência argumentativa em exemplos de textos pertencentes ao gênero comentário – bem como explorou a construção de argumentos e contra-argumentos.

Além da utilização da sequência argumentativa, demais elementos constitutivos do gênero também estão presentes: a utilização de modalizações epistêmicas, a implicação dos actantes e a presença de diferentes vozes sociais – majoritariamente a voz social da religião.

A versão final dos comentários foi avaliada em relação à presença dos elementos de criticidade conforme estabelecidos na FAIC. A seguir, apresentamos uma visão geral dos indícios de criticidade aferidos:

**Gráfico 5** – Índícios de Criticidade presentes na terceira versão dos comentários (organizados por critérios)



**Fonte:** o próprio autor

Os critérios dispostos no gráfico 5 poderiam variar entre zero (0) – se nenhum dos alunos apresentasse este índice de criticidade em seu texto, parcial ou integralmente – a quatorze (14) – se todas as sete alunas que produziram a terceira versão do comentário apresentassem o índice em questão integralmente. Pode-se notar um aumento significativo nos índices aferidos: três dos critérios foram unânimes na terceira versão dos comentários, isto é, os critérios correspondentes às Instâncias de Agentividade, Apreciação e Vozes Sociais apresentaram um valor de 14 na FAIC, o que corresponde a sete índices integrais de criticidade. Mesmo na segunda versão dos comentários, estes três critérios eram também os mais presentes, ainda que o critério de Instâncias de Agentividade fosse o único unânime. Uma vez que grande parte dos alunos já apresentavam estes índices de criticidade, os momentos avaliativos presentes na SD (de *peer review* e de autoavaliação, além do feedback fornecido pelo professor) podem ter favorecidos a socialização e compartilhamento destes conhecimentos, que culminou em todas as alunas apresentarem estes índices integralmente. Diante disso, salientamos a importância da avaliação contínua e processual (que, como apontam Magalhães e Cristóvão, é

também uma das características da SDs utilizadas pela escola brasileira do ISD), dos momentos de *peer review* e de autoavaliação para o desenvolvimento da criticidade.

Em seguida temos o critério relacionado às coordenadas do texto comentado, com o valor de 12 (o que corresponde a seis indícios integrais) – isto é, as alunas refletiram acerca das instâncias sócio-culturais que levaram à produção do texto que estão comentando (quais foram as motivações do autores e as implicações para o contexto de circulação da canção-*rap*, por exemplo). Na segunda versão dos comentários, este mesmo critério foi encontrado integralmente apenas em um dos comentários e ausente em todos os outros. Todavia, a partir da discussão acerca da construção de argumentos e contra-argumentos, da exploração do vocabulário relacionado a sentimentos e da reflexão sobre os autores do texto comentado propiciadas pela sequência didática (atividades 2.5 e 4.2 da SD), as alunas puderam refletir criticamente sobre a relação entre o texto comentado e as instâncias sociais na qual esta atividade de linguagem se originou.

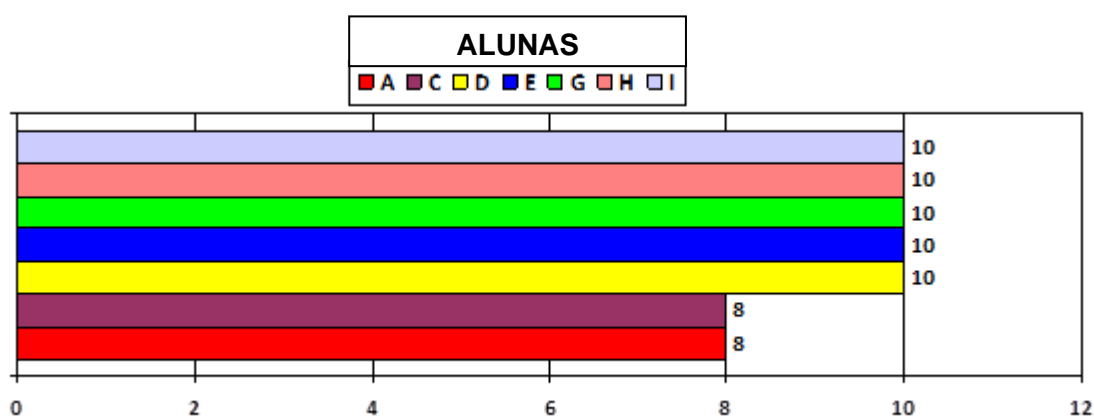
No que tange ao critério correspondente aos elementos multissemióticos, foram encontrados cinco indícios integrais na terceira versão dos comentários, o que corresponde ao valor de 10 na FAIC. Na versão anterior dos textos, este critério possuía o valor de 1, o que correspondia a um indício parcial. Esta mudança pode ter ocorrido devido à exploração dos elementos multissemióticos e do vocabulário necessário para comentá-lo no último módulo da sequência didática (atividade 5.1 na SD), o que possibilitou que os alunos refletissem a esse respeito e o materializassem textualmente em seus textos.

Finalmente, o critério menos encontrado nas produções finais foi o critério correspondente às coordenadas do mundo ordinário – encontramos apenas um indício integral de criticidade relacionado a este critério, no comentário da aluna A. Isto pode nos revelar que as alunas talvez não compreendam o lugar social que ocupam ao agir linguisticamente no ato de comentar, ou então que elas não enxerguem a importância de sinalizar textualmente este papel social em seus comentários. A aluna (A) que apresenta este indício integralmente em seu texto, opta por não se posicionar a respeito da questão da homofobia representada na

canção comentada. Assim, a sinalização do papel social ocupado por A (de aluna em uma aula de inglês) pode ter sido utilizado como uma justificativa para eximir-se da discussão, de modo a diminuir a sua responsabilidade enquanto indivíduo agindo socialmente em uma situação comunicativa (“não tenho uma opinião sobre a homofobia porque sou uma aluna em uma aula de inglês”). Isto pode revelar uma limitação de nosso estudo e uma necessidade de um trabalho subsequente maior acerca da compreensão do lugar social que essas alunas ocupam no mundo e das maneiras pelas quais este lugar pode influenciar as atividades linguageiras nas quais elas se engajam.

De modo a analisar o desenvolvimento da criticidade de modo individual, apresentamos a seguir os indícios de criticidade aferidos na terceira versão dos comentários, organizados a partir das alunas individualmente:

**Gráfico 6 – Indícios de Criticidade Presentes na terceira versão do comentário (organizados por alunas)**



**Fonte:** o próprio autor

Os valores apresentados na figura acima poderiam variar entre zero (0) – caso a aluna não apresentasse nenhum dos indícios de criticidade em seu texto – e doze (12) – caso a aluna apresentasse todos os seis indícios de criticidade presentes em seu texto de maneira integral. Diante disso, temos dois valores distintos: as alunas A e C apresentaram o valor 8 na avaliação dos indícios de criticidade, enquanto as alunas D, E, G, H e I apresentaram o valor de 10 (o que

corresponde a todos os critérios de indícios de criticidade presente integralmente, com exceção do critério relacionado às Coordenadas do Mundo Ordinário)<sup>45</sup>.

De modo geral, portanto, é possível afirmar que os comentários produzidos pelas alunas apresentam mais indícios de criticidade conforme a Ficha de Acompanhamento de Indícios de Criticidade (FAIC) após participarem da implementação da sequência didática desenvolvida, e terem duas oportunidades de reescrita e refacção de seus textos.

#### 5.3.4. Circulação dos comentários.

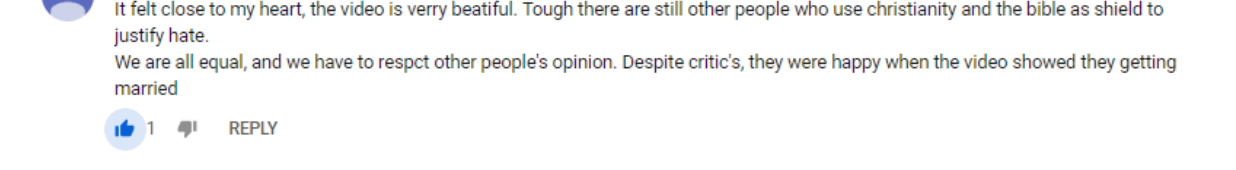
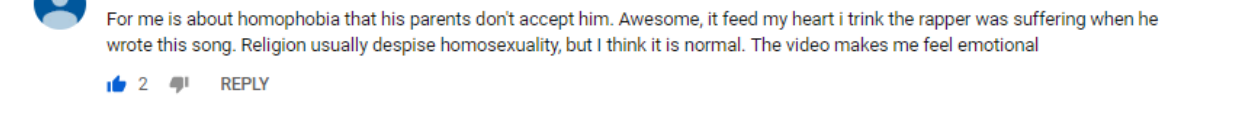
Compartilhando da configuração da SD da escola brasileira (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018), compreendemos a circulação dos textos produzidos durante a nossa intervenção como uma parte integrante e essencial do ensino. A circulação dos textos é o momento em que as alunas agem de fato em uma situação comunicativa autêntica, para a qual a participação na Sequência Didática as preparou. No caso dos comentários produzidos especificamente, ao participar de uma situação comunicativa autêntica em língua inglesa, as alunas socializam as reflexões de cunho crítico que construíram durante as aulas acerca das questões de diversidade sexual e de gênero. Assim, não só agem no mundo através da linguagem, como também o fazem de modo crítico e se posicionam acerca da questão das violências LGBTfóbicas, visando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Desta maneira, os comentários foram subsequentemente postados pelas próprias alunas, com o uso do laboratório de informática presente na instituição na qual estudam. Este processo foi acompanhado por mim e pela professora auxiliar, que oferecemos apoio no que tange aos seus aspectos mais técnicos (isto é, fazer uma conta na rede social *Youtube*, encontrar o videoclipe da canção-*rap* que trabalhamos durante as aulas e, finalmente, postar seus comentários). Apesar de a SD não contemplar um novo momento de refacção e reescrita, algumas alunas optaram por fazer pequenas adequações em seus textos – com o auxílio dos professores – no momento de postá-los na rede social. Os prints dos comentários postados na rede social são apresentados a seguir:

---

<sup>45</sup> As alunas B e F não foram incluídas nesta figura por não terem produzido a segunda versão dos comentários.

### Quadro 37 – Circulação dos Comentários

	COMENTÁRIO EM CIRCULAÇÃO NA REDE SOCIAL
Aluna C	 <p>I think it is interesting. When I heard the song, I felt relaxed. Society has a lot of prejudice, but I don't. The lyrics make me feel relaxed, when Macklemore wrote this song, he must have felt a lot of prejudice.</p> <p>3 REPLY</p>
Aluna D	 <p>I think it is good because he overcame the prejudice. I think it is sad that some people don't like this video because they are homosexual. It's prejudice. In the end, I felt sad. The lyrics make me feel emotional. Macklemore was feeling happy because he was putting himself in somebody else's shoes.</p> <p>RESPONDER</p>
Aluna H	 <p>It felt close to my heart, the video is verry beatiful. Tough there are still other people who use christianity and the bible as shield to justify hate. We are all equal, and we have to respct other people's opinion. Despite critic's, they were happy when the video showed they getting married</p> <p>1 REPLY</p>
Aluna I	 <p>For me is about homophobia that his parents don't accept him. Awesome, it feed my heart i trink the rapper was suffering when he wrote this song. Religion usually despise homosexuality, but I think it is normal. The video makes me feel emotional</p> <p>2 REPLY</p>

**Fonte:** printscreen dos comentários publicados pelas alunas

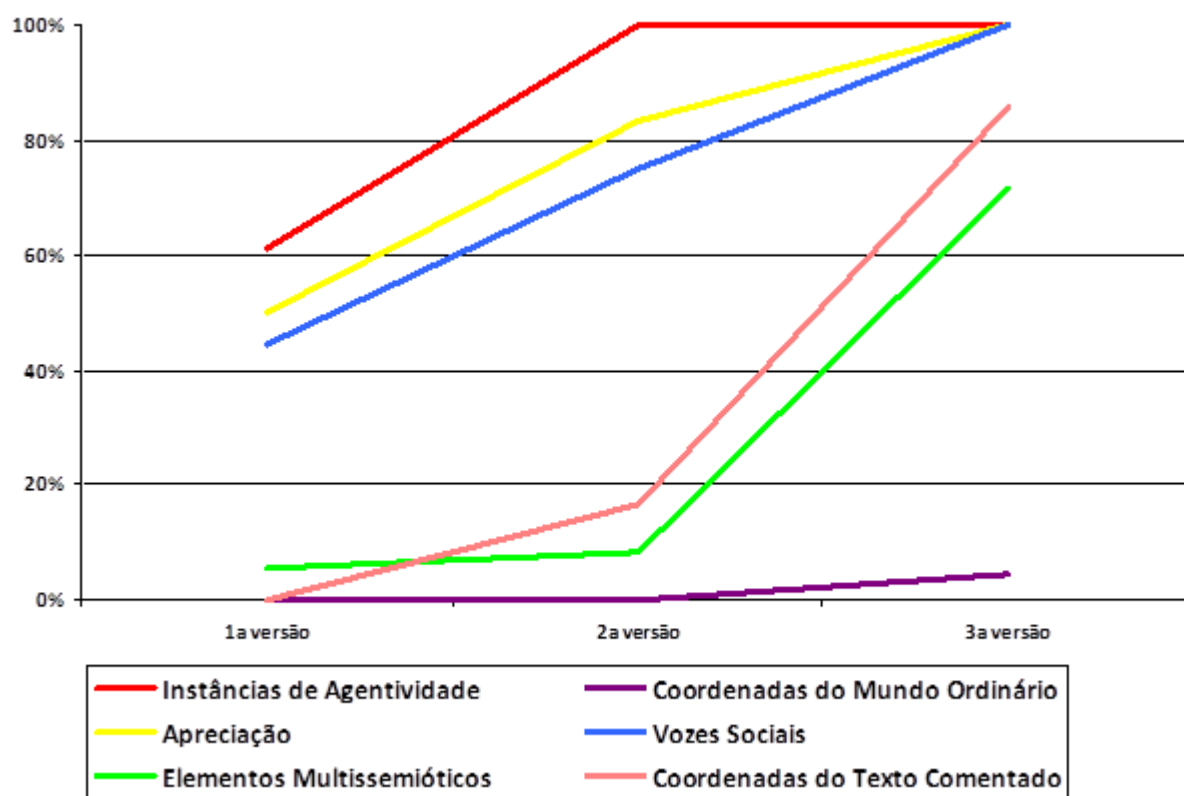
Apesar de sete alunas terem produzido a terceira versão dos comentários, apenas quatro destas alunas estavam presentes na aula que se seguiu à implementação da SD, na qual os comentários foram postados na rede social *Youtube*. Desta maneira, as alunas A, B, E, F e G não participaram do momento de circulação dos textos por elas produzidos.

Este dado nos revela, mais uma vez, uma característica pugnante ao contexto de ensino de vulnerabilidade social que impactou em nossa prática. Devido às contingências advindas do contexto sócio-histórico-cultural, é grande a rotatividade de alunas na instituição de ensino. Isto é, as alunas costumam faltar muito às aulas, e muitas vezes desistem do curso por motivos externos à escola, mas que, sem dúvida, impactam no seu percurso de aprendizagem. É imperativo, portanto, que vindouras pesquisas possam investigar alternativas de acesso e permanência destas alunas à educação crítica – uma vez que entendemos que, assim como a escrita, o desenvolvimento da criticidade é um processo.

### 5.3.5. Visão Geral

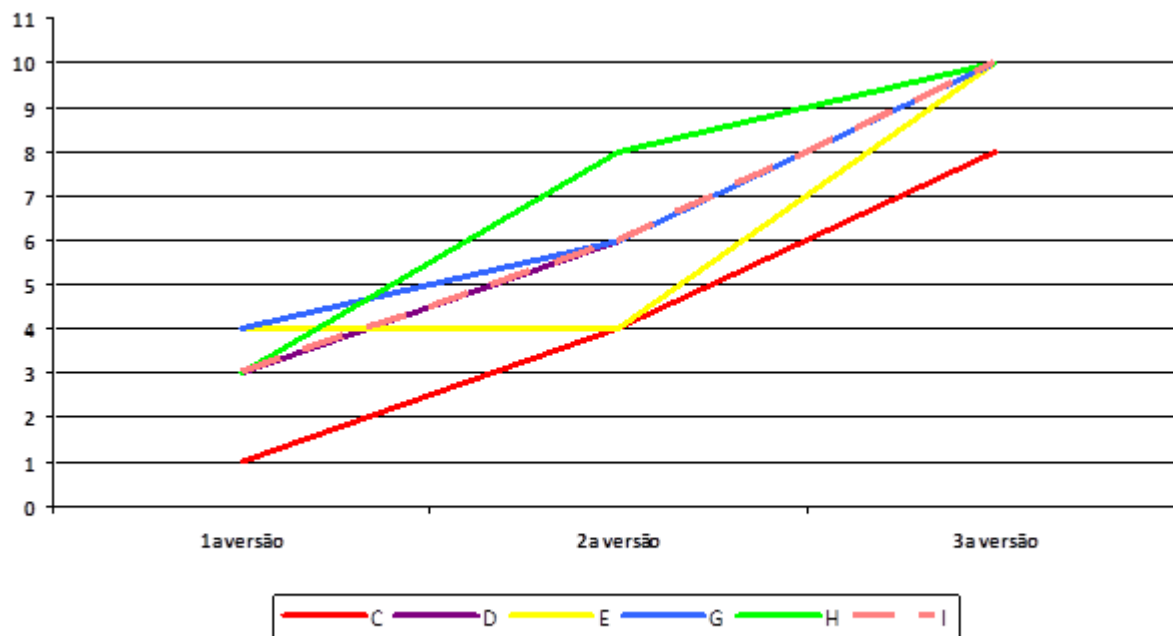
As figuras a seguir apresentam um balanço geral dos indícios de criticidade que puderam ser aferidos no processo de escrita e reescrita dos comentários.

**Gráfico 7 – Visão Geral dos Índícios de Criticidade (por critérios)<sup>46</sup>**



**Fonte:** o próprio autor

<sup>46</sup> Uma vez que o número total de comentários produzidos é variável (devido à alta rotatividade de alunos nas aulas, conforme apontamos), optamos por apresentar a comparação entre as três versões em valores proporcionais ao todo. Assim, os valores são apresentados em porcentagens e não em critérios aferidos.

**Gráfico 8** – Visão Geral dos Índícios de Criticidade (por alunas)<sup>47</sup>

**Fonte:** o próprio autor

Podemos notar, portanto, que os índices de criticidade aumentaram no decorrer do processo de escrita e reescrita, com o uso da Sequência Didática – tanto individualmente, isto é, os índices cada uma das alunas apresentava individualmente, quanto de maneira geral, quando analisados os índices mais presentes na turma. Da mesma maneira, o uso da FAIC para a aferição dos índices de criticidade impactou na própria produção do material didático porquanto nos informou acerca das lacunas nos conhecimentos das alunas – uma vez que a sequência didática não estava pronta *a priori*, e sim foi sendo por mim desenvolvida no decorrer de sua implementação.

Salientamos também que, após nossa implementação, as alunas passaram a apresentar os principais elementos constitutivos do gênero (MESSIAS, 2014), a saber: a) o uso da sequência argumentativa; b) o uso estruturas de modalização epistêmica; c) a mobilização de diferentes vozes sociais, de modo a

<sup>47</sup> Nesta figura, por fins de comparação, optamos por incluir apenas as alunas que produziram as três versões dos comentários. Desta maneira, as alunas A, B e F não foram incluídas no gráfico por não terem produzido uma das versões do texto.

participar da cadeia de comunicação discursiva através de um discurso bivocal (SANTOS, 2013); e d) a implicação dos actantes.

Podemos dizer, portanto, que a participação na implementação da Sequência Didática proposta nas oficinas de língua inglesa auxiliou as alunas participantes tanto no que tange ao desenvolvimento da criticidade (conforme demonstrado através do uso da FAIC) quanto na dominação dos elementos constitutivos do gênero alvo (comentário *online*) com vistas à participação em uma situação de linguagem autêntica.

## CAPÍTULO 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo central investigar as relações existentes entre o ensino de língua estrangeira, a formação de cidadãos críticos em um contexto de vulnerabilidade social e questões de diversidade sexual e de gênero. Abordamos essas temáticas de modo a compreender a natureza das representações que as alunas participantes construíram a respeito da diversidade sexual e de gênero, e discutir as possíveis contribuições desse tema para a formação de cidadãos críticos em um contexto de vulnerabilidade social, tendo como norte a compreensão da educação enquanto uma ferramenta central à mitigação das situações de violência e vulnerabilidade nas quais os indivíduos porventura se encontram – especialmente aquelas de cunho LGBTfóbico, uma vez que é sobre elas que se debruçou esta pesquisa.

No capítulo 1, apresentamos um mapeamento de pesquisas que abordam o tema da diversidade sexual e de gênero nas aulas de língua inglesa, através de pesquisa realizada na base de dados do *Google Scholar*. Salientamos, após a apresentação do mapeamento, que as pesquisas que enfocam o tema supracitado ainda são jovens e escassas no meio acadêmico, e costumam investigar a construção da identidade dos indivíduos, com pouco foco nas interações em sala de aula – lacuna na qual esta pesquisa se inseriu.

O capítulo 2 forneceu a apresentação de conceitos-chave desse trabalho no que tange à formação de cidadãos críticos em contextos de vulnerabilidade social e à discussão da diversidade sexual e de gênero em contextos educacionais. Alinhamos nossa compreensão de diversidade sexual e de gênero, de criticidade enquanto prática problematizadora e de vulnerabilidade social, bem como suas possibilidades de mitigação.

Subsequentemente, no capítulo 3 apresentamos nossas reflexões concernentes à prática de ensino-aprendizagem de língua inglesa, ancorados no quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo. Apresentamos também nossa compreensão do dispositivo da Sequência Didática conforme suas

reformulações pela escola brasileira do ISD, e a alinhamos para os propósitos do trabalho. Ademais, apresentamos também os modelos didáticos dos gêneros (MDG) incluídos na SD implementada no curso deste trabalho, a saber: o gênero “canção-*rap* LGBT” e o gênero “comentário online”.

O capítulo 4 debruçou-se sobre o percurso metodológico deste inquérito científico. Nele apresentamos o arcabouço metodológico no qual a pesquisa está embasada, retomamos as perguntas norteadoras desta dissertação, descrevemos as bases ontológicas e epistemológicas que a subjazem, apresentamos o *locus* e os sujeitos de pesquisa, descrevemos brevemente os instrumentos de análise desenvolvidos e sua implementação (a SD e a FAIC), para então explicitar nossos procedimentos de geração e de análise de dados.

Finalmente, o capítulo 5 apresentou a discussão dos resultados desta pesquisa. Iniciamos pela descrição das características dos elementos de mediação: apresentamos a macroestrutura da SD implementada, seguida de uma descrição de seus elementos para o contexto de ensino; então descrevemos características das interações ocorridas em sala de aula entre as alunas participantes e com o professor regente, com base nos parâmetros orientadores da ideia de criticidade segundo uma visão *queer* (TÍLIO, 2018). Em seguida apresentamos a análise das representações da diversidade sexual e de gênero presentes nas interações ocorridas em sala de aula, com base nos conceitos de reiteração e subversão (BUTLER, 2016; 2003; 1997). Finalmente, apresentamos as análises das produções de comentários *online* em língua inglesa pelas alunas participantes de modo a discutir indícios de desenvolvimento linguístico (através das capacidades de linguagem) e de criticidade (por meio do uso da FAIC).

Assim, retomamos as perguntas que nos nortearam no percurso desta pesquisa de modo a objetivamente respondê-las. Tais perguntas são:

a) Quais foram os elementos de mediação de uma oficina de língua inglesa para estudantes em situação de vulnerabilidade social com vistas à discussão de temas de diversidade sexual e de gênero?

b) Quais são as representações de gênero e sexualidade que são construídas nas interações em aulas de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social? Como tais representações se manifestam linguisticamente?

c) Que indícios de criticidade podem ser percebidos em produções escritas de comentários online sobre questões de diversidade sexual e de gênero? Qual é a relação de tais indícios com os elementos de mediação descritos?

Os elementos de mediação consistem no material didático desenvolvido – isto é, a Sequência Didática – e as interações ocorridas em sala de aula, entre as alunas participantes e com o professor regente. Salientamos o papel da Sequência Didática, aliada aos parâmetros norteadores de criticidade na visão *queer*, como um instrumento para desafiar representações hegemônicas e violentas de sujeitos que não se encontram dentro do domínio da normatividade, de modo a desacomodar visões naturalizadas e contribuir para a transformação social e para o desenvolvimento crítico dos sujeitos. A presença de gêneros autênticos e conectados à vivência das alunas pode, assim, fornecer subsídios para um agir linguageiro responsável e receptivo à diversidade, porquanto apresentam novas possibilidades de ser e existir no mundo.

No que tange às representações de gênero e sexualidade construídas em sala de aula, pudemos notar a presença tanto de enunciados de força reiterativa do imperativo heterossexual, quanto de enunciados de força subversiva do imperativo heterossexual. Os enunciados de força reiterativa encontrados em nossos dados se manifestaram através de: i) termos derogatórios; ii) escárnio; e iii) recusa. Os enunciados de força subversiva do imperativo heterossexual encontrados em nossos dados, não obstante, ocorriam de modo a responder um enunciado de força reiterativa previamente produzido, seja no contexto imediato de interação ou em uma situação comunicativa na qual o actante tivesse participado anteriormente.

Finalmente, os indícios de criticidade aferidos no percurso de escrita e reescrita dos textos pertencentes ao gênero “comentário *online*” podem ser encontrados nos gráficos 7 e 8. Pudemos notar que a participação em nossa intervenção ajudou as alunas tanto a produzirem um texto que cumpre com a função

comunicativa proposta, quanto a desenvolverem indícios de criticidade, conforme os critérios estabelecidos na Ficha de Acompanhamento de Indícios de Criticidade. Ressaltamos que os elementos de mediação (isto é, a SD e as interações em sala de aula), pautados pelos parâmetros de criticidade pela visão *queer*, subsidiaram a emergência dos indícios de criticidade supracitados, apresentando assim novas possibilidades de letramento crítico para contextos de vulnerabilidade social.

Acreditamos, portanto, que as contribuições deste trabalho incluem:

i) a apresentação da SD (em cotejamento com os parâmetros noteadores de criticidade através de uma visão *queer*) como uma ferramenta para a discussão de questões de diversidade sexual e de gênero nas aulas de inglês e para a formação de cidadãos críticos; ii) o desenvolvimento de ferramentas metodológicas para o acompanhamento do desenvolvimento de indícios de criticidade, isto é, a Ficha de Acompanhamento de Indícios de Criticidade (FAIC) e a Ficha de Autoavaliação de Indícios de Criticidade; e, finalmente, iii) a apresentação de exemplos de enunciados de força reiterativa do imperativo heterossexual (de termos derogatórios, de escárnio e de recusa) e de enunciados de força subversiva do imperativo heterossexual (imediatos ou não-imediatos) no contexto de sala de aula.

Todavia, é necessário também reconhecer as limitações desta pesquisa. Uma dificuldade pungente foi a alta rotatividade de alunos na instituição de ensino em que esta pesquisa se desenvolveu – o que se materializou, por exemplo, na quantidade de textos que circularam no contexto de comunicação autêntico ao final da intervenção. Reconhecemos que essa é uma característica advinda do contexto de vulnerabilidade social na qual as alunas se encontram e que se dá por motivos que muitas vezes são externos à escola – mas que, todavia, tornam nítida a necessidade de se pensar alternativas de acesso e permanência à educação para populações marginalizadas ou socialmente vulneráveis.

É imperativo que reconheçamos também que a aprendizagem e o desenvolvimento que relato neste trabalho só ocorreu devido às condições privilegiadas em que esta pesquisa se situou – tanto às condições de infraestrutura do *locus* da pesquisa (com computadores, projetores, impressoras, equipamentos de som, etc), quanto às próprias condições do desenvolvimento da prática de ensino-

aprendizagem – isto é, o reduzido número de alunas e a presença da professora auxiliar, por exemplo, que possibilitou um acompanhamento direto e praticamente individualizado a cada aluna, bem como a possibilidade e o tempo hábil para o desenvolvimento do material didático adequado aos objetivos propostos. Tais condições não estariam presentes, por exemplo, em um contexto regular de ensino, como na escola pública – que, muitas vezes, atende também alunos em situação de vulnerabilidade social ou que enfrentam diariamente violências de cunho LGBTfóbico. Salientamos, portanto, que é necessária uma condição material minimamente pertinente para o estabelecimento da prática de ensino-aprendizagem de língua inglesa para a formação de cidadãos críticos através da discussão de questões de diversidade sexual e de gênero conforme proposta neste trabalho.

Diante do supracitado, portanto, concluímos que a formação de cidadãos críticos em um contexto de vulnerabilidade social é possível, e que a discussão de questões de diversidade sexual e de gênero podem contribuir para essa formação, bem como o uso da SD com base nos parâmetros orientadores de criticidade sob um viés *queer* – desde que os recursos e condições materiais sejam pertinentes. Ressaltamos, portanto a necessidade de pesquisas vindouras que investiguem as possibilidades de acesso e permanência destas populações a uma educação crítica e engajada com a transformação social e com o respeito à diversidade, às diversas formas de ser e existir no mundo. Assim, além de ensinar nossos alunos a agir no mundo através da linguagem, é necessário também que nos preocupemos que esse agir seja socialmente responsável, respeitoso e engajado, para que possamos cada vez mais construir uma sociedade justa, diversa e igualitária para todos.

## REFERÊNCIAS

- A CRITICIDADE para se (re)pensar e (re)construir a universidade. [s. l.]: Youtube, 2018. *online* (14 m 55 s), son., color. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=C9pNQm-Gl0Q>. Acesso em: 17 jul. 2019.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. Marcas de Gênero na Escola: sexualidade, violência discriminação. *In: Educar para a igualdade: Gênero e Educação Escolar*, São Paulo, 2004. p. 127-156.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F. S.; MARTINELLI, C. C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO: BID, 2002.
- ALVES FILHO, F.; SANTOS, E. P. Relações dialógicas e a construção do sentido no gênero comentário online. **Revista FSA**, Teresina, v.9, n.2, art. 10, 2012.
- ASINELLI-LUZ, A.; CUNHA, J. M. Processos formativos e saberes para a Escola sem homofobia. **Educar em Revista**, Curitiba, apresentação do dossiê temático, v. 39, 2011.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford, Oxford University Press. 1976.
- AU, W. Fresh out of school: rap music's discursive battle with education. **The Journal of Negro Education**, Washington, v. 74, n. 3, p. 210-220, 2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: a experiência vivida**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960b.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960a.
- BERGAMINI, C. V.; FERNANDES, F. A. G. O rap como voz da periferia londrinense: uma abordagem de produções poéticas orais. **Revista Boitatá**, Londrina, v. 1, n. 1, 2005.
- BERTUCCI, R. A.; NUNES, P. A. Interação em rede social: das reações às características do gênero comentário. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 313-338, 2017.
- BOCAYUVA, H. **Sexualidade e Gênero no Imaginário Brasileiro: metáforas do biopoder**. Rio de Janeiro: Revan, 2007.
- BORBA, R. Linguística *Queer*: uma perspectiva pós-identitária para os Estudos da Linguagem. **Revista Entrelinhas**, v. 9, n. 1, p. 91-107, 2015.

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**: Ensino Médio. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf). Acesso em: 13 de ago. 2018.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Brasília: Coordenação de Edições da Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio, Parte I. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRINDLEY, G. Assessment. *In*: CARTER, R; NUNAN, D. **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. [s. l.]: Cambridge University Press, 2001.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 2003.

BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências: por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176, jan./jun. 2010.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 152-172.

BUTLER, J. **Excitable Speech**: a politics of the performative. New York & London: Routledge. 1997.

BUTLER, J. **Gender as Performance**: An Interview with Judith Butler. [s. l.]: Radical Philosophy, n. 67, Summer 1994. Disponível em: <http://www.theory.org.uk/butint1.htm>. Acesso em: set. 2020.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CÂNDIDO, A. **Literatura e Sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CASTRO, M. G. M. **Uma análise feminista da construção de gênero em livros didáticos de inglês aprovados pelo PNLD 2014**. 2016. Dissertação (Mestrado em

Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2016.

CAVALARI, S. M. S. **A Auto-Avaliação em um Contexto de Ensino-Aprendizagem de Línguas em Tandem via Chat**. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2009.

CHAPARRO, M. C. **Sotaques d'aquém e d'além mar: percursos e gêneros do jornalismo português e brasileiro**. Santarém: Jortejo, 1998.

COSTA, A. B.; NARDI, H. C. Homofobia e Preconceito contra Diversidade Sexual: Debate Conceitual. **Temas em Psicologia**, v. 23, nº 3, p. 715-726, 2015.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. *In*: SZUNDY, P. T.C. *et al.* (org.). **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-40.

CRISTOVÃO, V. L. L.; TREVISAN FERREIRA, F.; ADATI, F. S. **Jogos Eletrônicos e o Ensino de Língua Inglesa: uma ação para o desenvolvimento crítico**. (no prelo).

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

ETHAN MICHEL. **Re: Same Love**. 2012. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=hIVBg7\\_08n0](https://www.youtube.com/watch?v=hIVBg7_08n0). Acesso em: 23 de fev. 2020.

FERRAZ, D. M. **Sexualidade, homossexualidade e homofobia: desafios e contribuições das línguas estrangeiras**. 2015. Disponível em [http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/eventos/letrasdebate/GEPS\\_2014\\_Daniel\\_Ferraz\\_artigo.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/letrasdebate/GEPS_2014_Daniel_Ferraz_artigo.pdf). Acesso em: 28 de ago. 2018.

FERREIRA, A. J. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol de práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Línguas e Letras**. Cascavel, v. 7, n. 12, p. 171-187, 2006.

FERREIRA, A. J. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da Linguística Aplicada. *In*: FERREIRA, A. J. (org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes, 2014, p. 91-119.

FERREIRA, L. F. **Práticas avaliativas mediatizadas por tecnologias digitais: educação para o trabalho em contexto de promoção de cidadania**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

FERREIRA, S. A. **Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola: vozes de professoras e alunos/as**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2011.

FONSECA, A. S. A. Com que currículo eu vou pro rap que você me convidou?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 91-111, dez. 2015.

FONSECA, A. S. A. **Versos violentamente pacíficos: o rap no currículo escolar**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: carta pedagógica e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

GAMSON, J. As sexualidades, a teoria *queer* e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 345-362.

GAY, P. **Freud: uma vida para o nosso tempo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, A. L. **História e Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Relatório GGB 2018**. Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2019/01/relatorio-2018-1.pdf>. Acesso em: 4 de mar. 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HILL, B. Self-managed learning. **Language Teaching**. Cambridge: CUP, n. 27, p. 213-223, 1994.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F.; BOFF, O. M. B. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LEFFA, V. J. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

LIMA, R. C. S. **Glee: uma Transmedia Storytelling e a Construção de Identidades Plurais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2013.

LIMAS, R. E. **O ensino da Língua Inglesa e a equidade de gênero na escola Olavo Bilac em Joinville/SC**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso

(Especialização em Gênero e Diversidade na Escola) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

LIN, C. K. **Frameworks for understanding LGBTQ-inclusive environments**. 2014. Disponível em: [https://center.uoregon.edu/NCTE/uploads/2014NCTEANNUAL/HANDOUTS/KEY\\_2013462/frameworksforUnderstandingLGBTQinclusiveenvironments.pdf](https://center.uoregon.edu/NCTE/uploads/2014NCTEANNUAL/HANDOUTS/KEY_2013462/frameworksforUnderstandingLGBTQinclusiveenvironments.pdf). Acesso em: 11 set. 2019.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 169-192.

LITTLE, D. The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgments in the assessment process. **Language Testing**, v. 22, n. 3, p. 321-336, 2005. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ693637>. Acesso em: 13 dez. 2018.

LOURO, G. L. Teoria *Queer*: uma perspectiva pós-identitária para a Educação. **Revista de Estudos Feministas**. v. 9, n. 2, p. 541-553. 2001.

LUCKESI, C. C. Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino? In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 60-84

MAGALHÃES, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma leitura. Campinas: Pontes Editores, 2018.

MATSUDA, M. J.; LAWRENCE III, C. R.; DELGADO, R.; CRENSHAW, K. W. **Words that Wound**: Critical Race Theory, Assaultive Speech, and the First Amendment. Colorado: Westview Press, 1993.

MELO, J. M. **Jornalismo opinativo**: Gêneros opinativos no jornalismo. São Paulo: Mantiqueira, 2003.

MESSIAS, C. O gênero textual comentário jornalístico radiofônico no ensino do oral: processo de elaboração de um modelo didático. **Horizontes**, v. 32, n. 2, p. 21-34, jan./jun. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Documento Final**. Conferência Nacional da Educação. 2010. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf). Acesso em: set. 2018.

MIQUELANTE, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L.; PONTARA, C. **Agir social e competência cultural**: desafios à proposta de produção de sequências didáticas. (no prelo).

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In.: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Discursos e Identidades**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional do processo de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NASCIMENTO, E. L.; PINHEIRO, E. C. Rap – um gênero textual para letramento de reexistência. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO MÚLTIPLOS OLHARES, 4., 2013, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013.

OLIVEIRA, M. K. A mediação simbólica. In: OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Sipione, 2002. p. 25-40.

OLIVEIRA, P. P. A. Linn da Quebrada e Pajubá: hipermidiatização e música queer periférica. In: PENSACOM BRASIL, 1., 2017. **Anais [...]**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2017.

PARADA, S. G.; FERNANDES, F. O freestyle em perspectiva: análise das práticas orais de rappers londrinenses. **Revista Boitatá**, Londrina, v. 2, n. 4, 2007.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Língua Estrangeira Moderna. Curitiba: SEED, 2008.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**: a critical introduction. London: Routledge, 2001.

POWELL, C. T. Rap music: an education with a beat from the street. **The Journal of Negro Education**, Washington, DC, v. 60, n. 3, p. 245-259, 1991.

PRETI, D. (org.). **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.

QUEBRADA QUEER. [compositor e intérprete]: Guigo; Murillo Zyess; Harlley; Lucas Boombat; Tchelo Gomez. [s. l.]: Rap Box, 2018. *online. single* (5 min 58 s).

SALLES, S. M.; PUPO, J. A. M. A dinâmica dos desenhos animados e as relações de Gênero: uma leitura crítica nas aulas de Língua Inglesa. In: PARANÁ. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Secretaria da Educação do Estado do Paraná, 2012.

SAME LOVE. [compositor e intérprete]: Benjamin Hammond Haggert; Ryan Lewis; Mary Danielle Lambert. [s. l.]: Macklemore LLC. 2012. 1 CD, faixa 5 (5 min 20 s).

SANTOS, E. P. **O gênero comentário online: dimensão social e verbal.** 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2013.

SEMINÁRIO 2015 - Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3). [s. l.]: Youtube. 2015. *online* (53 min 1 s), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SENE, R. A. R. **Direitos humanos e questões de gênero e sexualidade na formação de professores/as de Língua Inglesa.** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Direitos Humanos) - Universidade Federal do Paraná. Matinhos, 2015.

SENE, R. A. R.; FERREIRA, A. J. Identidades raciais nas aulas de línguas e intersecção com gênero e sexualidade: discursos produzidos por alunas/os. **Revista da ABPN**, v. 10. ed. Especial, p. 287-313, 2018a.

SENE, R. A. R.; FERREIRA, A. J. O que as pesquisas recentes revelam acerca das identidades de gênero, de raça e de sexualidade nas aulas de Língua Inglesa. **Polifonia**, v. 25, n. 37 .2, p. 171-334, 2018b.

SHIRKY, C. **A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado.** Tradução: Celina Portocarrero. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SILVA, L. **Letramentos queer e trajetórias de socialização na 'sala de aula de inglês' no ensino fundamental I.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, K. A.; BARTHOLOMEU, M. A. N.; KLAUS, M. M. K. Auto-avaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, 2007.

SILVA, T. C. G. O gênero discursivo comentário no e-fórum: uma abordagem dialógica. *In: 25º JORNADA NACIONAL DO GELNE, Anais [...].* Natal: EDUFRN, 2014. p. 500-501.

TÍLIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? *In: JESUS, D. M.; ZALIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (org.).* **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola.** Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 19-32.

TÍLIO, R.; SOUTO JÚNIOR, E. M. Gênero e Sexualidade em Livros Didáticos: impactos da avaliação do PNLD?. *In: FERREIRA, A. J. (org.).* **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos.** Campinas: Pontes, 2014. p. 47-71

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

“Gênero e Diversidade Sexual nas aulas de Inglês: a formação de cidadãos críticos em contextos de vulnerabilidade social.”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança ou adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa “Gênero e Diversidade Sexual nas aulas de Inglês: a formação de cidadãos críticos em contextos de vulnerabilidade social”, a ser realizada na “Guarda Mirim de Londrina”. O objetivo da pesquisa é investigar as relações existentes entre o ensino de língua estrangeira, a formação de cidadãos críticos e as questões de diversidade sexual e de gênero. A participação da criança ou adolescente é muito importante e ela se daria da seguinte forma: participação em oficinas de língua inglesa na Guarda Mirim de Londrina, com a gravação audiovisual de sua participação e produção de textos em língua inglesa.

Esclarecemos que a participação da criança ou do adolescente é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança ou do adolescente a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança ou adolescente. Esclarecemos, também, que as informações da criança ou do adolescente sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança ou do adolescente. As gravações audiovisuais geradas pela participação da criança ou do adolescente serão acessadas única e exclusivamente pelo pesquisador e sua orientadora, com a finalidade de transcrever e analisar as interações decorrentes das oficinas.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança ou adolescente sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios esperados são o desenvolvimento linguístico em língua inglesa, o desenvolvimento da criticidade e as possibilidades de participação social dos alunos

inscritos nas oficinas, de modo ativo, crítico, ético e com respeito à diversidade. Quanto aos riscos, não é possível que se preveja os riscos de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual que porventura possam ser originados por este estudo. Não obstante, quaisquer que sejam os desconfortos pelos quais os participantes passem durante a realização da pesquisa, coloco-me à disposição para o diálogo e a sua possível desistência voluntária. Caso haja conflitos ou riscos, estou disposto a auxiliar no que tange às medidas cabíveis à situação como, por exemplo, acionar assistência psicológica pública.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: "É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor."

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar Felipe Trevisan Ferreira, Rua Eduardo Kisser, 41, telefones: (43) 3348-6583 e (43) 98406-6693, trevisanfelipe5@gmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a) .

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

**Pesquisador Responsável**

Felipe Trevisan Ferreira

RG: 12.760.028-7

\_\_\_\_\_ (NOME POR EXTENSO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** da criança ou do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Caso o adolescente seja maior de 12 anos, deverá constar o espaço abaixo para assinatura do menor.

Assentimento Livre e Esclarecido do Adolescente

\_\_\_\_\_ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

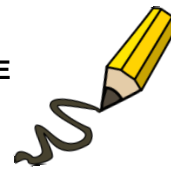
Data: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA



ASSOCIAÇÃO GUARDA MIRIM DE LONDRINA – PROJETO DE MUSICALIZAÇÃO – OFICINA DE LÍNGUA INGLESA.

AULA 1: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO COMUNICATIVA.



Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

### 1- Observe as imagens abaixo e responda a pergunta que se segue.



Taylor Breckenridge 1 ano atrás

I remember the first time I saw a gay couple. I was in a motels swimming pool and there were these lesbians swimming together and kissing. I didn't think it was wrong at all from my first impression. Then I told my mom what I saw and she got angry and said "I told you to leave the pool if you saw suspicious looking people so why didn't you?" In what way is two people loving each other suspicious? Hate is taught, we aren't born with it.

👍 11 mil 🗨️ RESPONDER

Ver 316 respostas ▾



Michael Blanton We denounce the KKK! This is the past that was ugly, now a days this form of violence is not part of our future. Stop bringing the ugly past to the forefront and move on to a great future.

The people who dwell on negativity will never progress to prosperity!

Like · Reply · 4w



↩️ 10 Replies



Laura  
Brooklyn | Sept. 19, 2013

I am not a Catholic, but I am a Christian. To be completely honest, I have not felt proud to even call myself a Christian lately because of the hateful ignorance that has tarnished our faith. I worry I will be misunderstood.

Pope Francis has truly opened my eyes and made me proud to be associated with a faith of compassion, simplicity, and humanity. When I read last week that he was phone calling distraught parishioners who had written to him I was curious. He actually called a woman who is pregnant out of wedlock and is being pressured by her married boyfriend to have an abortion. The Pope called to offer his support and to personally baptize this child when born. Not to shun her for misbehavior.

These are acts of kindness, and I see the Pope as a man who is living life by the example of Jesus. We seem to have strayed from what Jesus sought to teach us: to be kind, loving, accepting of others and to live a life of service.

Thank you Pope Francis for your "radical" ideas which are not new at all, just lucid and human.

16 Replies 1574 Recommend Share

Flag

galeano Dope

lanalelore Um Mama B ive been plant based going on three years 🙌

ela\_marquees Que link ?

eatwithchrissy I love you ❤️

kim\_ber\_fen\_10 🍀🍀🍀

kim\_ber\_fen\_10 #veganforlife 🌱🌱🌱

dj4life21 I'm so sad it's only for U.S. residents. I still entered but I'm Canadian it's so close!! As for being eating plant based meals, I'm starting now!!

biancadeonde Only for american citizens? I don't get the point.

krisnik @ms\_crissylove 🙌

ms\_crissylove @krisnik 🙌🙌

\_rainbow\_rose Plant based M-F ❤️



682.801 curtidas

31 DE JANEIRO

### - Qual é o gênero de texto sendo representado pelas imagens?

( ) Receita

( ) Tweet

( ) Canção

( ) Conversa do Whatsapp

( ) Comentário

( ) Poema



2- Você já escreveu algum texto como os que estão sendo representados pelas imagens? Em que situação? Qual era o objetivo de escrever este texto?

---



---



---



---



3- Pensando na sua experiência e nas imagens acima, complete as informações abaixo sobre o gênero COMENTÁRIO.

Quem o escreve? \_\_\_\_\_

Com qual objetivo? \_\_\_\_\_

Quem o lê? \_\_\_\_\_

Com qual objetivo? \_\_\_\_\_

Onde podemos encontrá-lo? \_\_\_\_\_

4- Ao fazer um comentário, mobilizamos diversas VOZES SOCIAIS que estão no mundo à nossa volta. Observe as imagens a seguir: quais vozes sociais elas representam?



5- É muito comum, no nosso dia-a-dia que façamos comentários sobre o mundo à nossa volta. Olhe ao redor de sua sala de aula! Siga as instruções de seu teacher e divirtam-se!



**I SPY WITH MY LITTLE EYES**







ASSOCIAÇÃO GUARDA MIRIM DE LONDRINA – PROJETO DE  
MUSICALIZAÇÃO – OFICINA DE LÍNGUA INGLESA.



AULA 2: CONTEXTO DE AÇÃO.

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_/\_\_/\_\_

- 1- Leia o texto abaixo e responda as perguntas que se seguem.

DO YOU KNOW WHAT HIP HOP IS?



Hip-hop is a form of popular culture which started among **YOUNG BLACK PEOPLE** in the United States in the 1980s. It includes **RAP** music and **GRAFFITI** art. [It is] a US pop culture movement originating in the 1980s comprising rap music, graffiti, and **BREAK DANCING**.

<available at: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/hip-hop>>

- a) O que é o Hip Hop?

\_\_\_\_\_

- b) Onde ele surgiu?

\_\_\_\_\_

- c) Como ele surgiu?

\_\_\_\_\_

- d) Quando ele surgiu?

\_\_\_\_\_

- 2- Relacione os elementos do Hip Hop com as suas imagens correspondents.

a) Graffiti

b) Rap music

c) Break dancing

d) DJ



( )



( )



( )



( )



3- Você já ouviu algum rap? Com que frequência você escuta raps? Você gosta deste gênero musical? Por quê?

---



---



---



---



4- Se você já costuma ouvir raps, pense e responda: sobre quais assuntos as canções que você ouve falam? Por que elas abordam tais assuntos?

---



---



---



---

## HAVE FUN!

Do you know what the acronym **RAP** stands for? Unscramble the following words to find out.

H M R Y H T

A D N

E Y P R T O

---

## KNOW THE BATTER

5- Na aula anterior, você assistiu ao clipe da canção “Same Love”, do *rapper* Macklemore. Vamos conhecer um pouco mais sobre este artista e sua canção? Leia os textos abaixo e responda as perguntas que se seguem

*Benjamin Hammond Haggerty (born June 19, 1983), known by his stage name Macklemore and formerly Professor Macklemore, is an American rapper, singer, and songwriter, from Seattle, Washington. He has collaborated with producer Ryan Lewis as Macklemore & Ryan Lewis. Since 2000, he has independently released one mixtape, three EPs, and four albums.*



<available at: <https://en.wikipedia.org/wiki/Macklemore>>

"Same Love" was unofficially adopted as an **anthem** by supporters of legalizing **same-sex marriage**, particularly in reference to Washington Referendum 74 (R-74 or Ref 74), a Washington state referendum to approve or reject the February 2012 bill that would **legalize** same-sex marriage in the state.



Macklemore explained that the song also came out of his own frustration with hip hop's positions on **homosexuality**. "**Misogyny** and **homophobia** are the two acceptable means of oppression in hip hop culture. It's 2012. There needs to be some accountability. I think that as a society we're **evolving** and I think that hip hop has always been a representation of what's going on in the world right now."

<available at: [https://en.wikipedia.org/wiki/Same\\_Love](https://en.wikipedia.org/wiki/Same_Love)>

Relacione as palavras em inglês às suas correspondentes em português.

- |                       |   |
|-----------------------|---|
| a) American           | ( ) Evoluindo                             |
| b) Songwriter         | ( ) Misoginia                             |
| c) Anthem             | ( ) Legalizar                             |
| d) Same-sex marriage. | ( ) Hino                                  |
| e) Legalize           | ( ) Americano / Americana                 |
| f) Homosexuality      | ( ) Compositor                            |
| g) Misogyny           | ( ) Casamento entre pessoas do mesmo sexo |
| h) Homophobia         | ( ) Homossexualidade.                     |
| i) Evolving           | ( ) Homofobia                             |

**Agora responda as perguntas sobre os textos:**

- Quem é Macklemore? De onde ele é?

---



---

- A canção "Same Love" foi adotada como o hino não-oficial do Referendo 74 de Washington. Do que se trata esse referendo? E por que essa canção foi adotada como hino?

---



---



---

- Qual foi a motivação de Macklemore para compor esta canção?

---



---



---



---

6- Você vai ouvir uma canção-rap brasileira que aborda o mesmo tema da canção “Same Love”.



#quebradaqueer #rapbox #lgbt  
Quebrada Queer - Guigo | Murillo Zyess | Harley | Lucas Boombest | Tchelo Gomez  
2,507,423 views    136K    6.6K    SHARE    SAVE    ...

<https://www.youtube.com/watch?v=FwktAmgku68>

de 1:05 até 2:12

KNOW THE MATTER



**QUEBRADA QUEER** é um grupo de RAP LGBT composto por seis jovens gays de periferia que cantam sobre os preconceitos que vivem no dia-a-dia.

- O que as canções-rap “Same Love” e “Quebrada Queer” têm em comum?

---



---



---



---

- Quais são as diferenças entre essas duas canções?

---



---



---



---

- Em sua opinião, qual foi a intenção do compositor de Quebrada Queer?

---



---



---



---



### QUEBRADA QUEER (MURILLO ZYESS)

Vidas cinzentas seguidas de um longo inverno  
 Muito bem preenchidas, somente com amor materno  
 Entrando em paz com todos meus sentimentos internos  
 Desvio de alguns crentes que dizem que eu vou pro inferno  
 É que com um leão por dia me fez um guerreiro  
 Não tô disposto a me calar pra agradar terceiros  
 Por existências que estavam trancada em cativo  
 Herança disso tudo é paz, e eu sou herdeiro  
 Subestimado desde meu primeiro verso  
 Eles disfarçam bem, são tipo lobo em pele de cordeiro  
 Mas tô atento, pro opressor eu não disperso  
 Minha sina inseticida, preconceito deles, formigueiro  
 MC's de verdade não desejam sociedades sem diversidade  
 Recupere o seu bom senso, repense bem nos fundamentos sendo verdadeiro  
 Vai ter bicha no rap sim, e eu nem sou pioneiro  
 É que eu já disse, tô bem pleno, sou problema  
 Tipo Venom esses caras acham que é rap porque tão rimando  
 Vou ter que usar do meu veneno pra falar do que eu tô vendo  
 Suas ideias é tipo Nemo, e eu tô procurando (cadê, cadê)  
 Nós tá aqui por cada bicha com a vida interrompida  
 Por causa de homofobia, ódio e intolerância, resistimos no dia a dia  
 Pra poder chegar o dia que prevaleça respeito, igualdade e esperança



### SAME LOVE (MACKLEMORE & RYAN LEWIS FEAT. MARY LAMBERT)

When I was in the 3rd grade  
 I thought that I was gay  
 'Cause I could draw, my uncle was  
 And I kept my room straight  
 I told my mom, tears rushing down my face  
 She's like, "Ben, you've loved girls since before pre-K"  
 Tripping, yeah, I guess she had a point, didn't she?  
 A bunch of stereotypes all in my head  
 I remember doing the math, like  
 "Yeah, I'm good at little league"  
 A pre-conceived idea of what it all meant  
 For those that like the same sex had the characteristics  
 The right-wing conservatives think it's a decision  
 And you can be cured with some treatment and religion  
 Man-made, rewiring of a pre-disposition, playing God  
 Ahh nah, here we go  
 America the brave still fears what we don't know  
 And "God loves all his children" it's somehow forgotten  
 But we paraphrase a book written thirty-five hundred years ago  
 I don't know  
 And I can't change  
 Even if I tried  
 Even if I wanted to  
 And I can't change  
 Even if I tried  
 Even if I wanted to  
 My love, my love, my love  
 She keeps me warm





**ASSOCIAÇÃO GUARDA MIRIM DE LONDRINA – PROJETO DE MUSICALIZAÇÃO – OFICINA DE LÍNGUA INGLESA.**

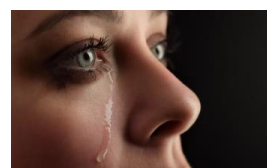
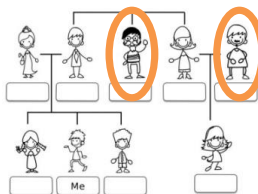


**AULA 3: ORGANIZAÇÃO INTERNA DOS TEXTOS**

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

1- Relacione as imagens às suas expressões correspondentes.

**TEARS – DRAW – STEREOTYPES – SAME SEX – UNCLE – KEEP MY ROOM STRAIGHT – PRE-K – TREATMENT – RELIGION – FEARS – A BOOK WRITTEN THOUSANDS OF YEARS AGO – KEEP ME WARM**



**1- Leia a letra da canção “Same Love”.**

When I was in the 3rd grade I thought that I was gay 'cause I could **DRAW**,  
 My **UNCLE** was and **I KEPT MY ROOM STRAIGHT**  
 I told my mom, **TEARS** rushing down my face, she's like,  
 "Ben you've loved girls since before **PRE-K**"  
 Trippin', yeah, I guess she had a point, didn't she?  
 A bunch of **STEREOTYPES** all in my head  
 I remember doing the math like "Yeah, I'm good a little league"  
 A pre-conceived idea of what it all meant  
 For those who like the **SAME SEX** had the characteristics  
 The right-wing conservatives think it's a decision  
 And you can be cured with some **TREATMENT** and **RELIGION**  
 Man-made, rewiring of a pre-disposition. Playing God  
 Ahh nah, here we go, America the brave  
 Still **FEARS** what we don't know and "God loves all his children"  
 is somehow forgotten, but we paraphrase a **BOOK WRITTEN**  
**3,500 YEARS AGO**  
 I don't know  
 And I can't change  
 Even if I tried, even if I wanted to  
 And I can't change  
 Even if I tried, even if I wanted to  
 My love, my love, my love  
**SHE KEEPS ME WARM**

**a) Relacione os trechos da canção “Same Love” a seguir com as suas respectivas explicações.**

a) When I was in the 3rd grade I thought that I was gay

b) And “God loves all his children” is somehow forgotten, but we paraphrase a **BOOK WRITTEN 3,500 YEARS AGO**

c) The right-wing conservatives think it's a decision

d) I thought that I was gay 'cause I could **DRAW**, my **UNCLE** was and **I KEPT MY ROOM STRAIGHT**

e) And I can't change even if I tried, even if I wanted to

- ( ) O autor está contando a sua própria história.
- ( ) O autor cita os motivos pelos quais achou que era homossexual.
- ( ) O autor faz uso de vozes sociais do âmbito da religião.
- ( ) O autor faz uso de vozes sociais do âmbito da política.
- ( ) O autor acredita que não é possível mudar a sexualidade das pessoas.

**1- Agora leia os seguintes comentários publicados na página do youtube dedicada ao videoclipe da canção “Same Love”.**



Lang Kuoch 1 day ago

The first time I ever heard this song, years ago when I was in high school, I started to weep uncontrollably. The song felt so close to my heart, so raw and yet so warm and comforting.

Even to this day, when this song randomly plays on the radio I start to tear up without warning. It brings me back to the time when I hated who I had to be, when I was struggling with my identity. But it also reminds me of how far I've come...now the tears are tears of joy and inner peace and it's really so beautiful

Show less

👍 8 🗨️ REPLY



Ethan Michel 2 months ago

I know not all Christians are like that. I think foundation of religion is good. what I have a problem with is when people use religion to parade hate/discrimination and in act violence on people. I know there are Christians that don't do that and are excepting of fellow people. though there are still other people who use Christianity and the bible as shield to justify hate.

👍 3 🗨️ REPLY

**a) Marque as afirmações a seguir com CT (concordo totalmente), CP (concordo parcialmente) e D (discordo)**

**Em relação à extensão do texto**

[ ] os comentários são longos

[ ] os comentários são curtos

**Em relação ao conteúdo**

[ ] os comentários contam histórias

[ ] os comentários utilizam argumentos

[ ] os comentários descrevem fatos

[ ] os comentários expõem um ponto de vista

[ ] os comentários fazem uma reflexão sobre a realidade atual

[ ] os comentários compartilham experiências pessoais

[ ] os comentários fazem uma apreciação do vídeo e da canção.

**Em relação aos autores dos comentários**

- os autores são músicos profissionais.
- os autores possuem objetivos financeiros com a produção dos comentários.
- os autores querem convencer o leitor.
- os autores são homossexuais

**Em relação ao público-alvo**

- os autores escreveram os comentários direcionados ao Macklemore.
- os autores escreveram os comentários direcionados às outras pessoas que também comentam.
- os autores escreveram os comentários direcionados às pessoas que eles conhecem.

**Em relação à linguagem**

- A linguagem é informal.
- A linguagem não possui abreviações [I'VE, IT'S, DON'T, I'M].
- Os autores não cometeram nenhum erro gramatical [como, por exemplo, não iniciar uma frase com letras maiúscula após o ponto final].

**a) Agora reflita e responda: por que nós escrevemos um comentário?**

---

---

---

---

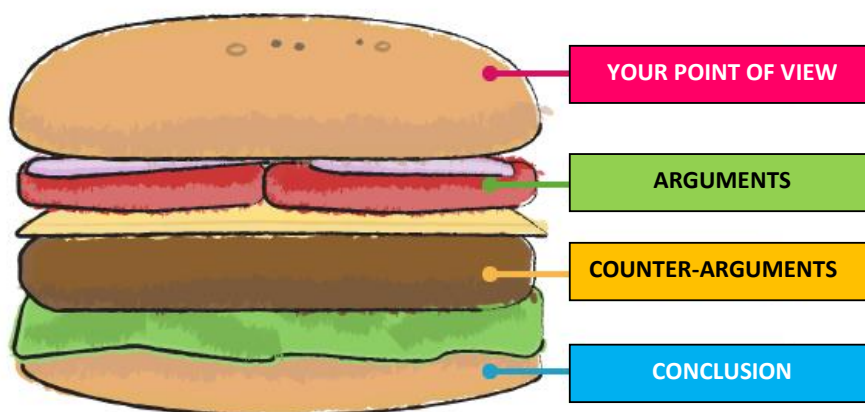
---

---

---

---

## A GOOD COMMENT IS JUST LIKE A HAMBURGUER...



4- Use os símbolos abaixo para marcar a função das expressões que se seguem.

STATING A POSITIVE OPINION – ❤️

STATING A NEGATIVE OPINION – ⭐

STATING A NEUTRAL OPINION – ⚡

- IT FELT CLOSE TO MY HEART

- I THINK IT IS BAD

- I THINK IT IS SAD

- IT FELT COMFORTING

- I THINK IT IS INTERESTING

- I KNOW...

- IT FELT INDIFFERENT

- I THINK IT IS BORING

- WHAT I HAVE A PROBLEM WITH IS...

- I THINK IT IS GOOD

- I THINK IT IS HAPPY

- I DON'T LIKE THAT...











ASSOCIAÇÃO GUARDA MIRIM DE LONDRINA – PROJETO DE MUSICALIZAÇÃO – OFICINA DE LÍNGUA INGLESA.

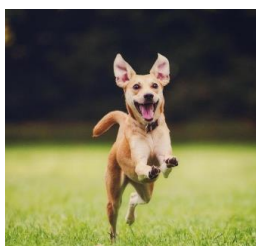


AULA 4: ARGUMENTS

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_/\_\_/\_\_

1- Use as características descritas no quadro abaixo para caracterizar as imagens a seguir.

<p>I THINK IT IS GOOD</p> 	<p>I THINK IT IS HAPPY</p> 	<p>I THINK IT IS INTERESTING</p> 
<p>I THINK IT IS BAD</p> 	<p>I THINK IT IS SAD</p> 	<p>I THINK IT IS BORING</p> 



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

## 2- Observe os comentários abaixo.

### Comentário 1



Ethan Michel 2 months ago

I know not all Christians are like that. I think foundation of religion is good. what I have a problem with is when people use religion to parade hate/discrimination and in act violence on people. I know there are Christians that don't do that and are excepting of fellow people. though there are still other people who use Christianity and the bible as shield to justify hate.

👍 3 🗨️ REPLY

### Comentário 2



Lang Kuoch 1 day ago

The first time I ever heard this song, years ago when I was in high school, I started to weep uncontrollably. The song felt so close to my heart, so raw and yet so warm and comforting.

Even to this day, when this song randomly plays on the radio I start to tear up without warning. It brings me back to the time when I hated who I had to be, when I was struggling with my identity. But it also reminds me of how far I've come...now the tears are tears of joy and inner peace and it's really so beautiful

Show less

👍 8 🗨️ REPLY

### a) Marque as alternativas que se seguem com T (true) ou F (false) e justifique suas escolhas.

- ( ) O autor do comentário 1 se sente incomodado com certas atitudes de pessoas religiosas.
- ( ) A autora do comentário 2 se sentiu emocionada quando ouviu a música pela primeira vez.
- ( ) O autor do comentário 1 acha que religiões são essencialmente boas.
- ( ) A autora do comentário 2 já sentiu ódio por si mesma.

- 1) "I think the foundation of religion is good."
- 2) "The first time I ever heard this song, years ago when I was in high school, I started to weep uncontrollably."
- 3) "What I have a problem with is when people use religion to parade hate/discrimination and in act violence on people."
- 4) "It brings me back to the time when I hated who I had to be."

### O QUE É UM CONTRA-ARGUMENTO?

É uma opinião que se OPÕE ao seu argumento. Comentários bem recheados incluem um ou mais contra-argumentos, para demonstrar o que as VOZES SOCIAIS dizem a respeito de algo. Você pode utilizar as seguintes expressões para incluir em seu contra-argumento:

- I know there are people that \_\_\_\_\_

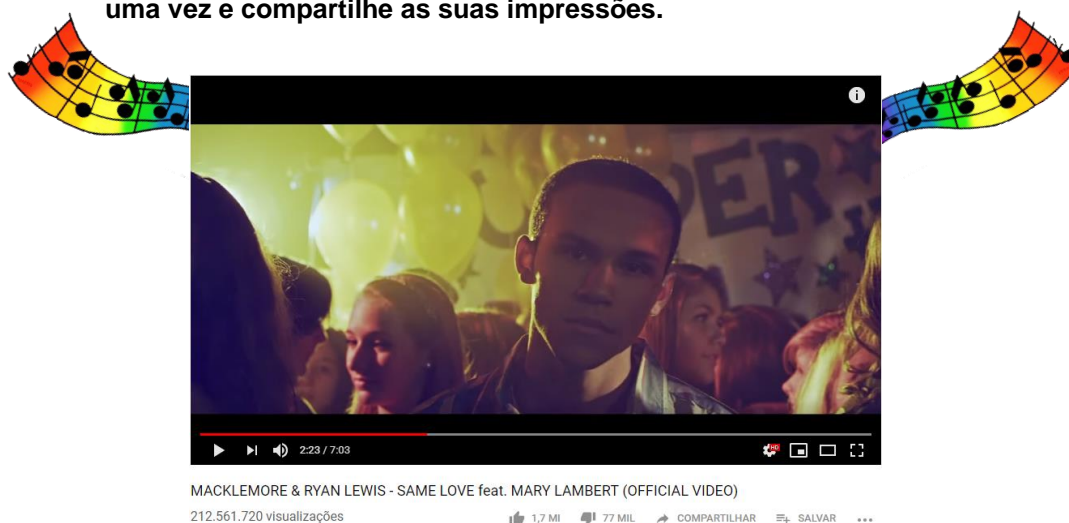
- People may say that \_\_\_\_\_



## IT MAKES ME FEEL...



- 2- Agora relembre o videoclipe da canção “Same Love”. Como você se sentiu ao assisti-lo? Por quais razões? Assista ao clipe mais uma vez e compartilhe as suas impressões.



### USEFUL EXPRESSIONS

It makes me feel \_\_\_\_\_, because \_\_\_\_\_ ...

I think it is \_\_\_\_\_, because \_\_\_\_\_ ...

2- Retome o comentário que você está escrevendo. Preencha a ficha abaixo de acordo com os critérios descritos.

Ficha de autoavaliação de indícios de criticidade na produção escrita em LI.			
Aluno: _____ . Versão do texto: _____ .			
<b>LEGENDA: (S) SIM / (P) PARCIALMENTE / (N) NÃO</b>			
Critérios	S	P	N
Eu, enquanto autor, me representei no texto (por exemplo: através de pronomes pessoais).			
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			
O meu texto faz referência ao contexto no qual ele foi produzido (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito, etc.)			
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			
O texto que estou comentando é avaliado (positiva ou negativamente).			
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			
O meu texto faz referência às diferentes vozes ou discursos presentes no texto comentado (por exemplo: discurso científico, discurso religioso, discurso de diferentes grupos sociais).			
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			
O meu texto faz referência aos elementos não-verbais presentes no texto comentado (por exemplo: imagens, vídeos, sons).			
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			
O meu texto faz referência ao contexto no qual o texto comentado foi produzido (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito)			
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			





ASSOCIAÇÃO GUARDA MIRIM DE LONDRINA – PROJETO DE  
MUSICALIZAÇÃO – OFICINA DE LÍNGUA INGLESA.



AULA FINAL

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1) Assista ao vídeo-clipe de “Same Love” mais uma vez, e complete as seguintes frases com a sua opinião a respeito dos elementos não-verbais da música.

a) I think the RHYTHM is \_\_\_\_\_.

b) I think the BEAT is \_\_\_\_\_.

c) The MELODY makes me feel \_\_\_\_\_.

d) The LYRICS make me feel \_\_\_\_\_.

I THINK IT IS GOOD



I THINK IT IS HAPPY



I THINK IT IS INTERESTING



I THINK IT IS BAD



I THINK IT IS SAD



I THINK IT IS BORING



IT MAKES ME FEEL...

HAPPY



SAD



EXCITED



UPSET



OPTIMISTIC



RELAXED



ANXIOUS



THANKFUL



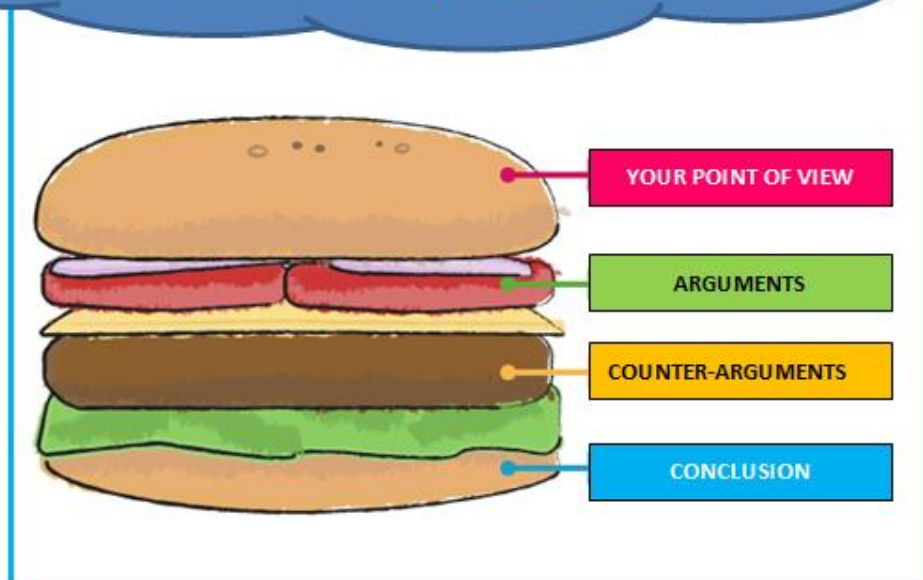
ANGRY



HOPEFUL



**A GOOD COMMENT IS JUST LIKE A HAMBURGUER...**



### O QUE É UM CONTRA-ARGUMENTO?

É uma opinião que se OPÕE ao seu argumento. Comentários bem recheados incluem um ou mais contra-argumentos, para demonstrar o que as VOZES SOCIAIS dizem a respeito de algo. Você pode utilizar as seguintes expressões para incluir em seu contra-argumento:

- I know there are people that \_\_\_\_\_
- People may say that \_\_\_\_\_

**STATING A POSITIVE OPINION –** ❤️  
**STATING A NEGATIVE OPINION –** ⭐️  
**STATING A NEUTRAL OPINION –** 🌿

- IT FELT CLOSE TO MY HEART

- I THINK IT IS BAD

- I THINK IT IS SAD

- IT FELT COMFORTING

- I THINK IT IS INTERESTING

- I KNOW...

- IT FELT INDIFFERENT

- I THINK IT IS BORING

- WHAT I HAVE A PROBLEM WITH IS...

- I THINK IT IS GOOD

- I THINK IT IS HAPPY

- I DON'T LIKE THAT...

2) Agora você irá ler o comentário de um de seus colegas. Leia atentamente e complete a tabela a seguir com as informações a respeito do texto de seu colega.

Ficha de autoavaliação de indícios de criticidade na produção escrita em LI.			
Aluno: _____ . Versão do texto: _____ .			
<b>LEGENDA: (S) SIM / (P) PARCIALMENTE / (N) NÃO</b>			
Critérios	S	P	N
Eu, enquanto autor, me representei no texto (por exemplo: através de pronomes pessoais).			
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			
O meu texto faz referência ao contexto no qual ele foi produzido (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito, etc.)			
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			
O texto que estou comentando é avaliado (positiva ou negativamente).			
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			
O meu texto faz referência às diferentes vozes ou discursos presentes no texto comentado (por exemplo: discurso científico, discurso religioso, discurso de diferentes grupos sociais).			
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			
O meu texto faz referência aos elementos não-verbais presentes no texto comentado (por exemplo: imagens, vídeos, sons).			
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			
O meu texto faz referência ao contexto no qual o texto comentado foi produzido (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito)			
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			



## APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES DAS OFICINAS

### AULA 1

((estudantes estão todos sentados ao redor de uma mesa grande, professor está de pé e professora auxiliar está sentada em outra mesa))

1. Felipe: so, guys... does anybody know ((Professora auxiliar))? todo mundo conhece a ((Professora auxiliar))?
2. C: não
3. I: ((Professora Auxiliar))
4. D: eu sim
5. Felipe: é, você conhece sim, ele ainda não, mas você conhece sim
6. C: é, mas:::
7. Felipe: a ((professora auxiliar)) vai estar com a gente nas aulas, tá, ela é teacher também, que nem eu, então vai ajudar a gente (...)
8. B: e a Letícia e a... outra, não vêm mais?
9. Felipe: a Letícia e a Suellen não vão (...)
10. ((um grupo de alunas entram na sala, atrasadas))
11. Felipe: hello, come on in
12. D: professor, mas não vai caber todas, porque:::...
13. Felipe: vou puxar cadeira
14. ((alunas começam a se direcionar para outras mesas, professor puxa uma cadeira para a mesa em que as outras alunas estão sentadas))
15. Felipe: todo mundo ali, por favor, nessa mesa
16. A: mas por quê?
17. Felipe: pra aparecer na câmera
18. A: que câmera?
19. H: a que tá ali, e a que tá ali ((apontando))
20. E: senta nessa aqui, ó, que eu vou sentar naquela ali
21. C: hi teacher
22. D: aí, óh ((apontando para a cadeira))
23. B: ai, eu não quero essa ( )
24. Felipe: ((entregando o material)) óh, pessoal, em duplas, tá?
25. H: eu e você junto
26. C: ((para T)) é eu e o /cê
27. F: ai, eu acabei de chegar
28. Felipe: em duplas, tá?
29. C: very good
30. G: nossa, (mas tudo isso)
31. Felipe: ok, so guys
32. B: aqui tem ( )
33. F: pra quê isso aí?
34. I: ué, não tem problema, só tá gravando nós, [oxe
35. Felipe: [ok guys, vamos começar?
36. C: nossa ( )
37. Felipe: eu tô gravando a aula mas é só pra mim, aí eu vou estudar a minha aula depois, pra eu aprender, tá, é só pra mim mesmo,

38. G: ((tenta ler o material em inglês))
39. Felipe: tá...? é só pra mim...
40. Felipe: ok, so GUYS... hoje a gente vai começar uma coisa nova, eu quero propor uma coisa pra vocês...
41. C: certo
42. Felipe: hoje a gente vai... lembra das aulas passadas... que que a gente tava fazendo nas aulas passadas?
43. I: ((levantando o dedo)) o que que é so guys? eu e ela não sabe ((apontando pra colega))
44. Felipe: galera, pessoal
45. E: nossa, nada a ver
46. H: (...) do ano passado também?
47. Felipe: É, que que a gente tava fazendo nas aulas passadas, que que vocês lembram?
48. H: é::: emoções...
49. Felipe: ahn...
50. H: e, tipo, alto e baixo, aquelas coisas
51. Felipe: isso, do semestre passado... e desse semestre? o que a gente começou a fazer, nas duas aulas que a gente teve
52. E: eu não sei
53. D: [a gente fez
54. G: [a gente fez aquele desenho lá
55. Felipe: a gente tava falando sobre o quê?
56. E: teve os países também
57. Felipe: os países que falam inglês, que mais?
58. D: aquele negócio lá, do que ele tá fazendo, tipo assim, pintura...
59. E: [ o que gosta, o que não gosta
60. Felipe: lembra que a gente falou dos tipos de linguagem...
61. E: linguagem verbal, não-verbal
62. D: é:::
63. Felipe: em que situação a gente usa cada tipo de linguagem... né, então hoje a gente vai começar a pensar nisso, né, mais a fundo... então a gente vai começar a fazer alguma coisa com a linguagem, tá? eu quero que vocês deem uma olhada aí na primeira página do material de vocês... o material é em dupla, compartilha aí com o colega, tá? olha em dupla aí
64. G: ((para aluna E)) o material é em dupla
65. Felipe: Qual é o tipo de texto que vocês veem aí? Tem várias imagenzinhas, que texto é esse?
66. D: [facebook
67. F: [Instagram
68. I: FACEBOOK
69. Felipe: então deem uma olhada, aí embaixo a gente tem várias opções, eu quero que vocês marquem pra mim]
70. H: [isso é aqui é mensagem pra mim
71. Felipe: qual é a opção? Qual tipo de texto é esse?
72. F: Comentários do facebook
73. Felipe: [é uma receita?
74. H: não
75. Felipe: é uma conversa de whatsapp?

76. C: não
77. Felipe: é um tweet? é um comentário? é uma canção? ou é um poema?
78. D: comentário né
79. F: é um comentário
80. Felipe: é um comentário?
81. E: não:::...
82. B: é uma conversa, é um comentário
83. C: é um poema, é um...
84. Felipe: você está certa disso?
85. F: é um comentário porque tem até as reações do facebook
86. Felipe: legal, ó, BOA, como... como você sabem [que é um comentário
87. C: [tem instagram
88. Felipe: é um comentário porque tem as reações do facebook [que mais que tem?
89. C: [tem instagram
90. F: tem data, hora e:::
91. C: ó o instagram ali ó
92. F: ... e dia
93. D: TEM AS CARINHAS do facebook
94. H: tem uma mensagem
95. Felipe: tem uma mensagem:::, emoji, tem a data, tem a hora, que mais?
96. C: tem instagram
97. F: é que tem a publicação e a gente pode comentar
98. Felipe: instagram é o aplicativo, né? então tem o layout do instagram
99. I: aqui é pra curtir, ó ((apontando no material)) aí tem o ver mais::
100. Felipe: aham, também tem a opção de curtir, de ver mais comentários
101. E: professor, pode colocar?
102. Felipe: onde eu posso achar esse comentário?
103. H: no youtube
104. Felipe: no youtube, onde mais?
105. D: não sei
106. G: no face
107. Felipe: no face
108. C: [no whats
109. E: [instagram
110. I: [whatsapp
111. Felipe: no whats, no instagram
112. C: [whatsapp
113. B: [no celular inteiro
114. H: no twitter
115. D: PROFESSOR, eu tô sem whatsapp
116. Felipe: num site de notícias, também tem comentários... e pra quê serve um comentário?
117. D: pra gente [escrever
118. H: [pra expressar o que a pessoa achou disso aí, do que tá acontecendo
119. Felipe: BOA::: então eu tô expressando a minha opinião sobre alguma coisa, sobre uma publicação, né? então se eu posto um comentário no instagram, eu tô expressando a minha opinião sobre o que? por exemplo, Beyoncé postou uma foto ontem, tá lindíssima... eu vou lá e comento no... na foto dela, LINDA,

MARAVILHOSA

120. D: diva

121. Felipe: DIVA::: come to Brazil... eu tô expressando a minha opinião sobre o quê?

122. I: sobre ela

123. Felipe: sobre a foto que ela postou e sobre ela, tá? Então o comentário vai ser sempre expressar opinião... SUA opinião, opinião de quem tá escrevendo, sobre alguma coisa, tá? uma foto no instagram, um vídeo no youtube, um posto no facebook, uma notícia, um comentário, um fato que aconteceu, um fato histórico...

124. D: sobre whatsapp também, né?

125. Felipe: whatsapp a gente usa mais pra conversar, né? o comentário é pra todo mundo

126. D: verdade

127. Felipe: né, é público, okay? PESSOA::L, esses comentários que tão aí na frente tão em que idioma?

128. H: [inglês

129. F: [inglês

130. E: [inglês

131. C: [english

132. Felipe: por que que eles tão em inglês?

133. F: porque é a aula...

134. D: porque a aula é de inglês

135. Felipe: ((rindo)) porque a aula é de inglês, sim

136. C: very good

137. Felipe: mas por quê? SE EU for comentar no instagram da Beyoncé, por exemplo, quem nem eu tava falando... [se eu comentar em português

138. F: [eles são (...)

139. Felipe: por exemplo, LINDA, MARAVILHOSA, [VEM PRO BRASIL

140. G: [ela não vai entender

141. F: (...) são internacionais

142. H: depende, porque (...)

143. Felipe: [ela vai entender?

144. A: [empresta o apontador?

145. F: só se ela usar o google tradutor

146. D: depende

147. H: professor, depende, porque tem aquele negócio, é::: ver a tradução, embaixo

148. Felipe: uhum

149. H: aí você clica assim

150. Felipe: quando a gente escreve em inglês, a gente tá falando com mais pessoas, né? lembra que aula passada a gente viu O TANTO de países que falam inglês no mundo?

151. F: uhum

152. D: uhum

153. Felipe: né, O TANTO de gente que tá falando inglês nesse mundo

154. E: ((imitando o professor, rindo)) linda::: diva:::

155. ((todos riem))

156. H: lembro sim, deve ser bem mais de mil

157. Felipe: mas a gente tá aprendendo, pra falar inglês aqui também, né? é por

isso que a gente tá aqui

158. C: daqui uns dias eu viro fluente

159. Felipe: pra poder falar com a Beyoncé um dia

160. F: um dia

161. Felipe: esse é o meu objetivo de vida, é por isso que a gente aprende inglês, tá? ((risada)) pra isso que serve um comentário, pessoal, essa é a minha proposta pra vocês, tá? então daqui pra frente, durante as aulas, a gente vai aprender a fazer comentários em inglês... nas redes sociais, tá?

162. F: [comentário do face

163. Felipe: [então eu vou apresentar uma rede social específica, tá? e essa vai ser a nossa tarefa daqui pra frente, tá, a gente vai aprender a fazer comentários em inglês, ok? Então, todo mundo topa?

164. G: sim

165. D: yes

166. Felipe: o que vocês acham dessa ideia?

167. I: eu não sei fazer

168. C: demorou

169. B: o quê?

170. Felipe: a gente vai aprender a escrever comentários nas redes sociais em inglês

171. I: tá, tá ok

172. D: eu preciso, vou mandar pro meu pai, pra ele ver

173. B: [e seu pai vai entender? não vai ((rindo))

174. I: [É PORQUE ÀS VEZES É-- TÁ "tente novamente", (não sei o quê em inglês)

175. Felipe: então é isso que a gente vai aprender a fazer, okay? então a gente vai começar, a primeira atividade vocês já fizeram? marcaram lá, qual é o tipo de texto?

176. D: tá errado?

177. C: comentário

178. Felipe: comentário, então vamos para a próxima página... ó, então na próxima página o que a gente tem lá? quem pode ler pra mim?

179. I: ((lendo do material)) você já escreveu um texto com... [como

180. C: [é como

181. I: como os que estão sendo [representados pela imagem?

182. B: [é comentário?

183. I: qual é [o objetivo da...

184. B: [Ô PROFESSOR MAS PRA COLOCAR TEM QUE COLOCAR TODOS

185. I: ... de escrever esse texto?

186. Felipe: ó, então, que que é pra vocês fazerem agora? eu quero que vocês pensem, pensa aí com o colega, pode conversar com o colega do lado, tá? em que situação vocês já escreveram um comentário, tá? [vocês já escreveram um comentário, na vida de vocês?

187. C: I love you

188. I: [eu já

189. D: [sim

190. E: [sim

191. Felipe: pode ser em português ou em inglês, tá?

192. D: tá bom

193. Felipe: então vamos fazer lá pra mim agora, conversa com o colega e escreve

aí, tá? quando vocês escrevem comentário e pra quê? com que objetivo? conversa com o colega e escreve aí pra mim... em que momento da vida vocês escrevem comentário?

194. A: [professor aponta meu lápis pra mim?

195. F: [é pra escrever aqui o que escreveu no comentário?

196. Felipe: não, em que situação, tipo, ah “meu amigo postou que estava indo viajar pra nova york [e eu comentei, ah que legal”

197. C: [AH TÁ DE LUTO! TAVA DE LUTO, PROFESSOR, ele colocou assim, “tô de luto”

198. D: é né

199. Felipe: ahn?

200. C: tipo assim:::... postou “tô de luto”

201. Felipe: é, é uma situação

202. F: quem postou

203. C: um parceiro meu

204. Felipe: é uma situação pra se comentar

205. I: mas que é pra colocar aqui, “eu já briguei com meu amigo e fiz um texto enorme”

206. Felipe: é

207. G: pera aí, professor, tem que colocar quando?

208. Felipe: sim

209. G: quando, onde

210. Felipe: em que situação?

211. G: em que situação, numa foto de uma pessoa

212. Felipe: não precisa falar a data, a hora, não, o mês, o ano, eu quero saber em que situação

213. E: para elogiar, tá bom?

214. Felipe: para elogiar o quê?

215. E: a foto

216. Felipe: aham

217. B: ô professor, empresta um apontador?

218. Felipe: empresto, pera aí... ai, esse lápis tá todo quebrado, A. Vou pegar outro pra você. Tá usando esse aqui, posso pegar?

219. B: aponta pra mim, fazendo favor

220. C: professor, como que faz pra ficar rico, professor, fala aí

221. H: a:::h ((rindo))

222. C: hein, professor

223. Felipe: oi?

224. C: que que tem que fazer pra ficar rico, professor?

225. Felipe: e você acha que eu sei?

226. H: trabalhar

227. C: ah, mentira

228. Felipe: aprender inglês

229. C: e o professor que trabalha e estuda -- (tem no facebook) já, viu, professor, no facebook?

230. Felipe: o quê?

231. C: tem um quadrinho no facebook que o cara fala assim, quem levanta cedo, né, Deus ajuda né

232. F: aí ele fala... ôh filho da puta, eu levantei cedo ((rindo))

233. C: aí tem um padeiro assim, né professor, aí tem uma frase dele assim, escrito assim: teu cu, tipo assim, o padeiro levantando todo dia seis horas da manhã, pra trabalhar né e até hoje não conseguiu um real ((rindo))
234. F: ((rindo))
235. C: cê entendeu, né H?
236. Felipe: vou pedir pra vocês compartilharem as respostas
237. ((alunos interagem em duplas para fazer a atividade))
238. Felipe: todo mundo já fez?
239. F: não
240. Felipe: então quem não fez escreve aí, mais cinco minutinhos
241. I: ah é, que que é pra fazer?
242. Felipe: pensem aí a última vez que vocês fizeram um comentário
243. E: para criticar
244. Felipe: OKAY PESSOAL, vamos compartilhar então, tá, podemos começar aqui, I?
245. E: não, não quero compartilhar
246. Felipe: podemos começar com vocês duas? começa vocês duas, vamos fazer assim, ó, fala pra gente, Ó PESSOAL, VAMOS PRESTAR ATENÇÃO AQUI AGORA, fala pra gente, quando vocês escreveram um comentário?
247. D: [eu fiz
248. C: [ah, professor, o último que eu fiz, vish
249. Felipe: deixa elas falarem, já chega em você
250. D: ((lendo)) eu vi o post da pessoa e fiz um comentário bíblico
251. Felipe: um comentário bíblico, onde que foi?
252. D: no facebook
253. Felipe: no facebook... e você?
254. I: o texto que eu fiz, é... fiz um texto sobre a sexualidade das pessoas
255. Felipe: sobre a sexualidade das pessoas
256. I: é, ele tava falando mal, sabe?
257. Felipe: falando mal da sexualidade, aí você foi lá e comentou o quê?
258. I: ah, falei que nada a ver isso, cada um tem a sua opinião
259. Felipe: legal, bacana, no facebook também?
260. D: Deus deu o livre arbítrio pra todo mundo
261. I: tem o meu namorado também, já falei um monte pra ele
262. Felipe: legal, obrigado... e vocês duas, H e B? ((professor confunde o nome de uma das alunas e outras alunas riem)). Desculpa, H e B, fala pra gente, quando vocês escreveram um comentário?
263. B: ahn?
264. Felipe: quando vocês fizeram comentário?
265. H: é::: na foto de amigas
266. Felipe: na foto de amigas... vamos ouvir lá pessoal... na foto de amigas você comentou o quê?
267. H: que eu gostei
268. C: linda:::, maravilhosa::: ((imitando o professor)).
269. B: FEIA, quando tá feia eu comento feia
270. ((todos riem))
271. Felipe: você comentou feia na foto da amiga?
272. I: sim
273. D: verdade

274. Felipe: gente, isso acaba amizade  
275. I: professor  
276. F: [eu não comento nada  
277. I: [professor, minha irmã  
278. F: se tá feia o problema é dela  
279. I: minha irmã comentou [a foto de uma menina, ela falou assim “essa menina é mó biscate”, não sei o que lá  
280. B: [tem que falar a verdade, se ela tá feia eu vou falar linda?  
281. Felipe: Gente:::, não  
282. D: é verdade, mas é  
283. Felipe: não fala assim com a amiga de vocês não... amigo é uma florzinha que a gente tem que regar com amor  
284. B: é lógico  
285. Felipe: tá, comentou na foto da sua amiga, mais algum comentário?  
286. H: não, professor  
287. Felipe: é isso então, obrigado, e vocês dois  
288. C: O nosso é luto  
289. Felipe: luto?  
290. F: o dele é luto  
291. Felipe: em que situação você comentou luto?  
292. C: tipo assim, professor, vamos ver... o gato morreu  
293. Felipe: ah, o gato do seu amigo morreu, ele postou algo na rede social...  
294. C: é, ué  
295. Felipe: ele postou Luto?  
296. F: dizem que ele morreu com o dedo na tomada  
297. C: com o dedo na tomada, professor. Tipo assim, o parente morreu, ué  
298. I: minha vó morreu é::: [é:::  
299. C: [um dia...  
300. I: aí postaram  
301. Felipe: e você, quando você escreveu um comentário? ((para F))  
302. F: ontem de noite  
303. Felipe: ontem de noite, você escreveu o quê?  
304. C: hoje de manhã deve ser  
305. F: ah, um gatinho lá que eu vi passando  
306. Felipe: e aí você comentou o quê na foto do gatinho?  
307. D: ah, que fofo  
308. F: não, mas é um gato mesmo, tá?  
309. ((batem na porta, a coordenação pede que a aluna H saia))  
310. C: (miou) H, acharam  
311. H: o quê?  
312. ((aluna H sai da sala))  
313. Felipe: Vai lá, A!  
314. A: ah, eu comentei na foto da minha amiga também  
315. F: ainda bem que eu não mexo com os outros  
316. Felipe: e você comentou o quê na foto da sua amiga?  
317. A: linda, só isso, mais nada  
318. Felipe: linda, a amiga tava linda e você comentou linda na foto dela  
319. G: tinha um cara do lado?  
320. I: linda, linda, [linda, linda, linda, linda

321. A: é isso aí, ela tava linda, ela tava gata  
322. Felipe: legal, e você?  
323. G: eu... comentei::: para elogiar a foto de alguém  
324. Felipe: aham, legal, então a amiga postou a foto, e você escreveu lá: linda, maravilhosa, ícone::  
325. G: aham  
326. Felipe: e você?  
327. E: para criticar  
328. I: FOTO DE EX  
329. G: ela colocou, professor, para criticar uma publicação sobre algo, sabe, ela comentou uma crítica  
330. E: sobre o aborto  
331. Felipe: legal, criticando uma publicação sobre o aborto... onde era essa publicação?  
332. E: no facebook  
333. Felipe: no facebook  
334. I: meu ex postou uma foto aí [eu...  
335. Felipe: muito bem, parabéns, muito interessante, muito bom saber que vocês já fazem comentários, né, então é uma coisa que vocês já fazem na língua... a gente VAI potencializar isso porque a gente vai aprender a fazer comentários em inglês  
336. F: que trabalho que vai fazer  
337. E: eu não sei fazer isso  
338. Felipe: então a gente estuda o comentário em português e vai melhorando ele até escrever um comentário em inglês, né  
339. D: verdade:::: aqui óh  
340. Felipe: e se eu faço comentário em inglês, né, eu posso falar com o mundo todo... ok? Pessoal, presta atenção aqui, por favor. Eu quero que vocês prestem atenção no número três. Lá no número três a gente tem umas informações e eu quero que vocês pensem sobre o comentário, presta atenção nas perguntas, presta atenção  
341. E: quem escreveu?  
342. Felipe: quem escreve, com qual objetivo, quem o lê, com qual objetivo, e onde podemos encontrá-lo  
343. E: os comentários?  
344. Felipe: os comentários, tá? Então, quem escreve comentários?  
345. E: pessoa  
346. F: [a pessoa  
347. C: [nós  
348. Felipe: a pessoa... que pessoa? Qualquer pessoa?  
349. A: todos  
350. I: [as pessoas  
351. C: [qualquer um, ué  
352. Felipe: as pessoas em geral, nas redes sociais, né, escrevam aí  
353. B: professor, cadê o lápis que você apontou pra mim?  
354. C: as pessoas no geral::  
355. A: com que objetivo? Incentivar alguém?  
356. Felipe: com qual objetivo? Pode ser pra incentivar alguém, mas...  
357. G: PRA DAR SUA OPINIÃO  
358. Felipe: perfeito, sua opinião sobre o quê?

359. G: não sei  
360. Felipe: alguma notícia, sobre alguma foto,  
361. I: o que você acha  
362. Felipe: sim, o que você acha sobre alguma notícia, alguma foto, algum evento  
363. I: alguma foto?  
364. Felipe: ... que aconteceu  
365. E: que letra é essa?  
366. A: eu coloquei que (incompreensível)  
367. ((alunos fazem careta para a câmera e então riem))  
368. I: quem que lê é “nós”, né?  
369. F: que feia  
370. Felipe: quem que lê?  
371. I: nós  
372. Felipe: quem que lê esses comentários?  
373. G: as pessoas que publica  
374. I: as pessoas, não é, as pessoas?  
375. Felipe: as pessoas, mas onde?  
376. B: em todo o mundo  
377. F: na rede social  
378. Felipe: as pessoas que estão na rede social, todo mundo que tá na rede social  
379. G: como é que... escreve certo ((para E))  
380. E: empresta a borracha aí, A.  
381. D: nossa, lembrei de quando eu quebrei a unha agora  
382. G: todo mundo da rede social  
383. I: as pessoas que estão na rede social  
384. D: professor posso ir no banheiro?  
385. Felipe: tem que esperar... cadê o relógio? ah não, já deu  
386. ((aluna D vai no banheiro))  
387. C: oh louco, professor  
388. I: mas não é todo mundo na rede social que as pessoas vão ler  
389. Felipe: perfeito, quem lê são as pessoas na rede social  
390. C: com qual objetivo?  
391. E: tem gente que é curiosa  
392. Felipe: perfeito, curiosidade pode ser um objetivo, mas curiosidade sobre o quê?  
393. I: de saber o que você comentou, pra saber se é uma crítica ou uma coisa boa  
394. Felipe: perfeito, então eu quero saber a opinião das outras pessoas sobre aquilo, eu quero saber o que as outras pessoas estão achando sobre a foto, sobre a notícia  
395. A: pessoas que estão na rede social, eu coloquei  
396. B: então para saber a notícia  
397. Felipe: perfeito, pra saber o que as pessoas estão pensando  
398. A: aí ó, aí ó ó ó ((batendo na cabeça do C))  
399. C: sai daqui  
400. Felipe: ó, ó::: amigo a gente rega com amor, com amor  
401. A: que amor, sai fora  
402. G: o professor, ela me chamou de burra

403. A: EU:::? VOCÊ TÁ FALANDO DE MIM?
404. G: AHAM
405. F: ah tá
406. A: nossa, G...
407. G: não é, mas o professor acabou de falar uma coisa, que amigo a gente tem que regar com amor
408. A: qual que é o objetivo mesmo que eu esqueci?
409. Felipe: Qual é o objetivo?
410. F: eu já tenho meu amor, eu não de ninguém não, ô
411. Felipe: por que a gente lê comentários nas redes sociais?
412. A: tá bom
413. E: onde que eu vou achar comentário?
414. G: por que a gente lê comentários nas rede sociais? ((para E))
415. C: com qual objetivo? Falando a verdade pro povo, né?
416. F: conhecimento
417. Felipe: quando você escreve ou quando você lê?
418. C: quando eu escrevo... os dois... quando eu escrevo
419. Felipe: e por que as pessoas leem comentários nas redes sociais?
420. C: porque são curiosos
421. Felipe: curiosos sobre o quê?
422. C: sobre a conversa dos outros
423. Felipe: sobre a opinião dos outros, né. ((ri)) então, pra saber qual a opinião das outras pessoas que leram aquela notícia sobre aquele mesmo evento. As pessoas têm opiniões diferentes, vocês concordam? Ou discordam?
424. G: hã?
425. Felipe: que as pessoas têm opiniões diferentes
426. G: têm
427. C: têm
428. G: concordo
429. A: que é pra por aqui
430. G: já sei, na rede social então, tá bom
431. I: professor, o objetivo é pra saber a opinião das pessoas, né?
432. Felipe: perfeito, pra saber a opinião das pessoas
433. A: ai eu vou ter que apagar
434. Felipe: e as pessoas têm opiniões diferentes. Pessoal, eu posso ver a foto da Beyoncé, por exemplo, e comentar lá: linda, maravilhosa, vem pro Brasil, aí tem uma pessoa que não gosta da Beyoncé que vai lá e fala: ih, não tá bonita nessa foto
435. G: a pessoa fala com hater, né?
436. Felipe: é, então tem pessoas que gostam daquilo e tem pessoas que não gostam e existem muitas outras opiniões aí no meio, né, gosta um pouquinho, desgosta um pouquinho, gosta mas não gosta daquela parte, tá, então as pessoas têm opiniões diferentes, por isso que... pessoal, pessoal...
437. C: eu to fazendo, ela que não tá deixando
438. I: como assim onde podemos encontrá-lo?
439. Felipe: pessoal, por isso que é importante que a gente leia os comentários nas redes sociais, por isso que é importante leiam seu comentário, pra saber da sua opinião
440. A: sai meu ((para C))
441. B: para, menino

442. Felipe: pessoal, próxima pergunta  
443. E: onde podemos encontrá-lo?  
444. Felipe: onde podemos encontrá-lo?  
445. C: facebook, whatsapp,  
446. E: na rede social  
447. G: na rede social  
448. Felipe: nas redes sociais, por exemplo...?  
449. A: dá aí uma borracha, por favor  
450. D: qualquer uma  
451. Felipe: me dá um exemplo de redes sociais?  
452. B: comentário ou vídeo?  
453. Felipe: comentário  
454. F: instagram  
455. Felipe: instagram, quê mais?  
456. D: no aplicativo, tipo no aplicativo que tem assim  
457. Felipe: facebook...  
458. F: snapchat  
459. Felipe: snapchat, facebook, que mais?  
460. B: NA INTERNET, PORQUE tem vários comentários, até no youtube tem  
461. Felipe: perfeito, então tem youtube, tem...  
462. F: no celular, o tempo todo  
463. C: no google  
464. Felipe: então na internet e nas redes sociais, então escrevam aí os exemplos que a gente tá falando, no facebook, no youtube, no instagram, no youtube  
465. F: no tumblr  
466. Felipe: no tumblr  
467. A: no tinder  
468. F: no tinder dá pra comentar?  
469. Felipe: não sei, eu não uso  
470. F: só por mensagem  
471. G: não sei, eu não uso ((rindo))  
472. A: você é cheio dos contatinhos  
473. F: tadinho  
474. E: no celular também, né, professor?  
475. Felipe: é  
476. E: né, professor? PROFESSOR:.....:R  
477. Felipe: oi?  
478. E: no celular também, né?  
((aluna D retorna do banheiro))  
479. E: pode trocar mensagem  
480. Felipe: no celular, eu posso entrar no facebook pelo celular, e posso entrar no instagram pelo celular, ok  
481. A: no whatsapp  
482. Felipe: ok, pessoal?  
483. I: não, pera aí  
484. F: eu vou mudar tudo o nome dos contatos de vocês no whatsapp, vai ser um zoológico  
485. A: no messenger, vai ser no whatsapp, no messenger  
486. Felipe: pessoal, vamos prestar atenção no próxima aí agora, ó

487. F: você é a vaca ((para G))
488. E: e você a garça
489. Felipe: pessoa:::l, pessoal... atenção... pessoal
490. D: pessoal ((imitando o professor e rindo))
491. Felipe: pe:::ssoal
492. I: nossa, ele fala com uma calma, né... pessoal
493. G: se fosse outro professor já tinha gritado
494. A: professor e a cinco?
495. Felipe: calma, a gente tá na quatro ainda
496. I: ó, youtube, facebook, instagram
497. Felipe: e o quatro agora, pessoal, olha, vamo lá, quem pode ler o quatro pra mim?
498. C: o professor, e o meu doce? Lembra do meu doce? Ah, tá queimando minha fita, hein
499. Felipe: próxima aula
500. C: não promete, hein, rapaz
501. Felipe: pessoal, ó... a E vai ler, você pode começar de novo? Presta atenção, a amiga tá lendo aqui, ó, vamos prestar atenção
502. C: very good
503. E: "ao fazer um comentário, mobilizamos diversas vozes sociais que estão no mundo à nossa volta. Observe as imagens a seguir: quais vozes sociais elas representam?"
504. Felipe: perfeito, agora a gente vai falar, pessoal, de vozes sociais
505. E: esse é o padre, esse é a entrevista
506. Felipe: legal, o que vocês acham que são vozes sociais
507. D: o padre
508. E: quando eles falam as vozes
509. Felipe: perfeito, são, é... partes da nossa sociedade que têm uma importância no comentário que eles fazem
510. G: aaaah
511. Felipe: então quando uma dessas instância, uma dessas esferas, uma dessas vozes sociais faz um comentário, a gente tende a parar pra ouvir o que eles têm a dizer, tá. Então, óh, dá uma olhada aí na primeira imagem, o que vocês conseguem ver lá?
512. I: padre
513. A: o padre
514. Felipe: é o padre?
515. C: o papa
516. A: PADRE!
517. Felipe: é o papa, o que que o papa representa? Qual voz social o papa representa?
518. E: a MISSA
519. C: ele representa os católicos
520. Felipe: a voz da igreja, da igreja católica
521. F: a voz?
522. G: a igreja, é pra colocar?
523. Felipe: isso, a igreja, então a primeira voz social é a igreja
524. A: ah, eu coloquei padre
525. D: por que, professor, não pode chamar de padre?

526. C: ele é papa  
527. Felipe: ele é papa  
528. C: é o vaticano  
529. G: é mais que padre  
530. A: é pra colocar o quê?  
531. D: na minha igreja tem o pastor, tipo o apóstolo, tem pastor e apóstolo  
532. Felipe: então pessoal, por exemplo, ó, alguém aqui tinha dito que fez um comentário sobre o aborto... a igreja tem uma opinião sobre o aborto, então quando eles comentam sobre o aborto, eles têm a opinião deles e a gente tem a parar pra ouvir  
533. D: é pecado  
534. Felipe: e as pessoas, quando elas vão comentar, elas podem ou não usar essas vozes sociais, né, então eu posso falar da bíblia, por exemplo, quando eu vou comentar alguma coisa, posso falar de deus  
535. F: ai, eu acho que não  
536. Felipe: posso falar de religião, ok? Então a voz social, é a voz que eu trago para o meu comentário, tá? A voz de quem eu tô trazendo do meu comentário? Então eu vou dar uns minutinhos pra vocês tentarem fazer os outros, a gente tem mais três imagens aí, tentam adivinhar qual voz social elas estão representando  
537. E: aqui?  
538. Felipe: isso, escrevam aí embaixo, depois a gente compartilha.  
539. A: ai, eu não vou escrever nada  
540. Felipe: quais são vozes [sociais  
541. I: [professor  
542. Felipe: que essas imagens representam?  
543. I: professor  
544. C: o papa, a igreja, esse aqui é as notícias  
545. Felipe: oi?  
546. I: essa é a voz do povo?  
547. Felipe: mas olha só, não é o povo, é só quem tem o microfone, quem tem o microfone?  
548. I: o repórter  
549. Felipe: isso, os repórteres, então, a mídia  
550. A: ô professor, olha o C!  
551. C: ô, sai fora  
552. A: tá com fogo nesse buraco de cobra  
553. C: fiz nada  
554. A: ah, meu filho, só se eu tô louca, porque...  
555. G: achei que não era esse  
556. Felipe: depois a gente corrige, não tem problema se não tiver certo  
557. G: eu acho que é cientista  
558. D: professor pode colocar cientista?  
559. Felipe: pode  
560. G: professor, esse aqui, onde ele tá?  
561. Felipe: oi?  
562. G: é o::::: presidente  
563. Felipe: hum, e ele tá em qual esfera social? Religião, ciência... ele faz parte de quê?  
564. G: prefeitura

565. C: presidente  
566. Felipe: como é o nome disso tudo?  
567. D: PRESIDENTE  
568. Felipe: também tem deputado, tem senador...  
569. D: é o que rouba, deputado, senador, presidente, tudo roubando  
570. C: sabia que as nossas leis são [as mais...  
571. Felipe: [alguns são corruptos  
572. F: democracia  
573. G: melhorias?  
574. F: mentira, é mentira, mano, é mentira  
575. Felipe: todo mundo já fez, só falta o último?  
576. C: very good  
577. A: falta o último  
578. Felipe: tá, vamos por partes, e a gente chega lá no último. Então o primeiro a gente viu que é a voz social da igreja, e o segundo?  
579. E, G, D, A ((juntas)): jornalista  
580. Felipe: perfeito, jornalista. Eles representam a... mídia  
581. C: eu coloquei notícia  
582. Felipe: okay, pode ser, os jornalistas representam a mídia. Pode deixar, não precisa apagar não, mas escrevam lá em baixo, mídia  
583. C: ô bicha burra  
584. A: é o nome da minha irmã. Na verdade o nome dela é midian, a gente chama ela de midi  
585. Felipe: ok? então pessoal, a mídia é uma voz social, eu posso falar por exemplo, eu vi no jornal nacional que blablaba, saiu no jornal nacional que essa pílula cura o câncer. É algo que a mídia fala, que aparece nos jornais que eu trago pro meu comentário, okay? A próxima aí, o que vocês veem na imagem?  
586. A: cientista  
587. Felipe: cientista, a cientista representa o quê?  
588. C: a ciência  
589. Felipe: a ciência, perfeito, então é a voz social da ciência, escrevam aí, ciência  
590. C: very good  
591. A: ô, bichona ((para o C))  
592. C: você nem fez, fica quieta  
593. A: olha aqui, fiz sim  
594. F: ai você é muito criança  
595. Felipe: ó, pessoal, cientista é a pessoa, é uma pessoa, um cientista, uma cientista, né, a mulher cientista, o homem cientista, a pessoa.  
596. F: você não me provoca ((para o C))  
597. C: calma lá  
598. Felipe: pessoal, presta atenção... pessoal... ciência é a esfera social, então todo mundo que faz ciência, todo mundo que é cientista tá dentro da esfera social da ciência, tá? então eu não tô falando de uma pessoa, eu to falando de esferas sociais, ok? E a outra imagem? O que vocês conseguem ver ali na última imagem?  
599. G: é o prefeito  
600. D: prefeitura  
601. Felipe: pode ser um prefeito, um deputado, pode ser o presidente, pode ser um governador... como é o nome disso?

602. E: governador  
603. Felipe: é a esfera social da...?  
604. I: prefeitura  
605. Felipe: quase  
606. A: prefeito  
607. Felipe: da PO-LÍ-TI-CA  
608. C: eu coloquei presidente  
609. Felipe: presidente é uma pessoa, né  
610. F: é do político  
611. Felipe: eu tô falando da esfera social, todo mundo falando sobre aquilo, não é só uma pessoa, é toda uma comunidade que fala sobre aquilo, tá? é uma opinião coletiva, não é opinião de uma pessoa, é opinião de toda uma esfera, um grupo  
612. A: uma comunidade  
613. B: a gente vai assistir esse negócio aqui?  
614. Felipe: vai, daqui a pouquinho, vamos chegar lá  
615. I: agora eu leio  
616. Felipe: okay? Todo mundo fez já pessoal? Podemos ir pra cinco? Então lê a cinco lá pra gente, I.  
617. I: “É muito comum, no nosso dia-a-dia que façamos comentários sobre o mundo à nossa volta. Olhe ao redor de sua sala de aula! Siga as instruções de seu teacher e divirtam-se!”  
618. Felipe: então agora a gente vai... hello ((aluna H retorna à aula)), agora a gente vai jogar um joguinho, tá?  
619. E: joguinho?  
620. Felipe: a gente vai jogar um joguinho que se chama “I spy with my little eye”, okay? Então, pessoal...  
621. E: I spy with my ((tenta imitar o professor))  
622. Felipe: perfeito ((ri)), então, quando a gente faz comentários a gente tá comentando o mundo ao nosso redor, vocês concordam?  
623. I: aham  
624. Felipe: então eu to comentando as coisas que são relevantes, que estão presentes na minha realidade, estão presentes no meu mundo, a gente vai fazer isso aqui na sala de aula, então a gente vai fazer comentários sobre as coisas que estão na nossa sala de aula, okay? Por isso eu trouxe várias coisas diferentes, pra gente poder fazer comentários sobre aquilo, só que eu vou fazer comentários e vocês vão ter que adivinhar sobre o que que é isso que eu tô comentando, okay? Então eu vou fazer comentário sobre as coisas na sala de aula e vocês vão adivinhar o que que eu tô comentando, qual é o objeto que eu tô comentando, tá? Então pra isso vocês tem que prestar atenção no mundo ao seu redor, tem que prestar atenção na sala de aula, ó, olhem em volta  
625. C: pay attention  
626. Felipe: olha na sala de aula, presta atenção em tudo que vocês conseguem ver, prestem atenção nas cores, nas formas,  
627. E: ah, você não vai falar cor, né, é difícil  
628. Felipe: okay?  
629. G: okay  
630. Felipe: então pessoal, eu vou começar falando, ó: “I spy with my little eye”, então, eu consigo ver com meus olhos pequeninos, e aí eu vou falar características, comentários sobre esses objetos, o que vocês têm que fazer, mesmo?

631. H: escutar  
632. Felipe: tem que escutar E adivinhar qual que é o objeto que eu tô comentando  
633. F: eu quero doce  
634. C: ô professor, eu também, ó  
635. I: mas a gente vai anotar?  
636. Felipe: vou começar, não, fala pra mim, ó, quando soouber já pode falar, vou começar, hein. I spy with my little eye something fluffy, algo fofinho,  
637. C: urso  
638. H: abelha  
639. F: tem uma abelhinha  
640. H: é uma abelha de pelúcia, né, então o primeiro objeto é a abelha de pelúcia  
641. D: deixa eu pegar  
642. ((professor entrega a pelúcia às alunas))  
643. Felipe: então vamos repetir todo mundo: I spy  
644. Todos: (I spy)  
645. Felipe: with my little eye  
646. Todos: (with my little eye)  
647. Felipe: something fluffy  
648. Todos: (something fluffy) ((todos riem))  
649. Felipe: something fluffy  
650. Todos: (something fluffy)  
651. Felipe: beautiful  
652. C: beautiful  
653. Felipe: Quer fazer um ((Professor auxiliar))?  
654. C: beautiful  
655. Felipe: ah lá, agora a ((Professor auxiliar)) vai falar, presta atenção  
656. Professor Auxiliar: ahn, I spy with my little eye... something pink  
657. A: o violão  
658. E: o arquinho  
659. H: o arquinho de unicórnio  
660. Felipe: something pink  
661. E: o arquinho de unicórnio  
662. Felipe: é o arquinho?  
663. Professora Auxiliar: yeah  
664. Felipe: yeah? Good. Gente, não é só um arquinho, ele brilha  
665. A: deixa eu ver?  
666. D: deixa eu ver?  
((o professor entrega o arquinho às alunas))  
667. Felipe: então vamos repetir: I spy  
668. E: I spy  
669. Felipe: pessoal... pessoa:::l...  
670. D: pessoa:l  
671. Felipe: vamos repetir? I spy  
672. Todos: (I spy)  
673. Felipe: tá fraco... I spy  
674. Todos: (I spy)  
675. Felipe: tá fraco, mais uma vez I SPY  
676. A, E, D: I spy  
677. Felipe: pessoal, vamos repetir, ó, no três, um, dois, três, I spy

678. Todos: I spy  
679. Felipe: with my little eye  
680. Todos: with my little eye  
681. Felipe: something pink  
682. Todos: something pink  
683. Felipe: something pink  
684. Todos: something pink  
685. Felipe: beautiful. Quem quer ir agora? Quem quer jogar? Pode ser em português, não precisa ser em inglês  
686. D: eu estou vendo com meus olhinhos...  
687. Felipe: o que você está vendo com seus olhinhos?  
688. C: meus olhão  
689. Felipe: uma característica do objeto, vai  
690. D: um negócio preto  
691. Felipe: algo preto  
692. C: violão  
693. Felipe: é o violão?  
694. D: é  
695. C: very good  
696. F: como vocês acertaram?  
697. C: deixa eu ver  
698. Felipe: então ó, vamos repetir I spy  
699. H: presta atenção  
700. Felipe: pessoal, pessoa:::l,  
701. H: se não quer prestar atenção deixa os outros prestar  
702. Felipe: pessoal, vamos lá, I spy  
703. C, D, E: I spy  
704. Felipe: pessoal, presta atenção aqui, ó, I spy  
705. C, D, E: I spy  
706. Felipe: with my little eye  
707. Todos: with my little eye  
708. Felipe: something black  
709. Todos: something black  
710. Felipe: perfeito, e agora, quem quer ir? Quem é o próximo?  
711. I: deixa eu ver um pouco o violão?  
712. Felipe: vai H, faz você, pode ser em português... eu espio com meus olhos algo...  
713. ((aluna pede pro professor traduzir uma palavra para ela, de modo que os colegas não ouçam))  
714. H: I spy with my little eye black, white, blue and red  
715. A: o óculos  
716. Felipe: qual que é?  
717. A: o óculos  
718. Felipe: é o óculos?  
719. H: glasses  
720. A: é o óculos dos Estados Unidos  
721. Felipe: é glasses, são os óculos. Fashion, né? O arquinho e o óculos, tá pronto o look. Vamos lá pessoal, vamos repetir: I spy  
722. Todos: I spy

723. Felipe: with my little eye  
 724. Todos: with my little eye  
 725. Felipe: white  
 726. Todos: white  
 727. Felipe: red  
 728. Todos: red  
 729. Felipe: and blue  
 730. Todos: and blue  
 731. Felipe: glasses  
 732. Todos: glasses  
 733. Felipe: beautiful, okay. Mais um pessoal, o último, quem quer ir? Tem várias coisas, pode ser qualquer coisa na sala.  
 734. I: EU, professor  
 735. Felipe: então vai  
 736. I: eu só não quero falar o-- eu estou vendo com meus olhinhos  
 737. Felipe: hum...  
 738. I: é o que vem aqui ((aluna pede ao professor para traduzir uma palavra pra ela de modo que os colegas não ouçam))  
 739. Felipe: Okay, vamos lá pessoal, vamos prestar atenção, ó  
 740. I: Flower  
 741. Felipe: flower  
 742. E: o quadro  
 743. A: flor  
 744. Felipe: onde tem flor?  
 745. E: ali ó  
 746. Felipe: perfeito, qual que é? É o quadro ou é aquele?  
 747. I: é esse  
 748. Felipe: a:::h, beautiful. Flower. Então vamos lá, vamos repetir. I spy with my little eye  
 749. Todos: (I spy with my little eye)  
 750. Felipe: some flowers  
 751. Todos: (some flowers)  
 752. Felipe: então é isso, pessoal, ó, gostaram da atividade?  
 753. I: sim  
 754. D: yes  
 755. C: yes  
 756. Felipe: então vocês estão vendo que a gente pode fazer diversos tipos de comentários, né, um tipo de comentário que a gente pode fazer é sobre o aspecto físico das coisas, que é o que a gente tava fazendo, a gente tava descrevendo, o que jeito que eles sentem ao toque, how they fell to the touch, a cor, a forma, okay, então esse é um tipo de comentário. Agora... pessoal, presta atenção aqui... pessoal, pessoa:::l, pessoa:::l  
 757. (( alunas D e I imitam o professor))  
 758. D e I: pessoal, pessoal  
 759. B: ai professor, GRITA  
 760. Felipe: pessoa:::l... A...  
 761. I: o nome dela é...  
 762. Felipe: pessoal, presta atenção aqui, óh, agora a gente vai assistir um vídeo, tá? O que eu quero de vocês? A gente vai assistir um vídeo pra fazer um comentário

sobre esse vídeo. Tá?

763. H: em português

764. Felipe: em inglês, tá? Pode ser do jeito que vocês conseguirem, se vocês não souberem as palavras, então vocês podem misturar inglês e português, mas eu quero que vocês tentem fazer o comentário em inglês, tá? Eu tô aqui pra ajudar vocês, ok? Então a gente vai assistir o vídeo, eu quero que vocês prestem atenção, depois vocês vão fazer comentário sobre o vídeo, tá? Então vocês precisam saber sobre o quê o vídeo tá falando, tá? Tudo bem?

765. C: sim

766. Felipe: todo mundo entendeu o que é pra fazer?

767. D: é yes que fala, né?

768. Felipe: yes, todo mundo entendeu que que é pra fazer?

769. D: yes

770. C: very good

771. Felipe: o que é pra fazer então?

772. C: pra ver o vídeo fazer um comentário

773. Felipe: perfeito

774. I: em inglês

775. B: O VÍDEO TÁ EM INGLÊS?

776. Felipe: é uma música, é o vídeo de uma música

777. F: pode escrever em português, né?

778. Felipe: eu quero que vocês tentem escrever em inglês, tá?

779. B: mas é em inglês o vídeo?

780. Felipe: é em inglês, mas tem imagens

781. D: professor, o que é very good?

782. Felipe: muito bom

783. B: A:::::H, eu não vou entender o que ele tá falando

784. I: mas pode fazer um comentário pequeno?

785. Felipe: como vocês conseguirem fazer, tá? Esse quero que vocês façam individual, tá? Então assistam o vídeo e façam o comentário. Tentem fazer o comentário em inglês, tá? Não tem problema se vocês não souberem, se não souberem a palavra, eu tô aqui pra ajudar, mas eu quero que vocês tentem fazer em inglês. Tudo bem? Podemos assistir?

786. D: yes

787. ((alunos assistem ao vídeo))

788. C: acabou, professor?

789. Felipe: são os créditos. Então pessoal, esse foi o vídeo, eu quero que vocês façam um comentário sobre o vídeo, ok?

790. C: happy, happy, happy

791. Felipe: levanta a mão pra mim quem tá sem a folha, por favor

792. C: very good

793. A: é pra escrever o quê?

794. Felipe: o comentário sobre o vídeo que vocês acabaram de assistir. Imagina que vocês viram o vídeo no youtube e vocês querem fazer um comentário em inglês sobre esse vídeo, tá? Por que a gente faz um comentário, mesmo? Qual é o objetivo, que vocês me falaram?

795. C: falar a [nossa::::: (...)

796. G: expressar a opinião

797. C: (...) é, nossa opinião

798. Felipe: então é isso que eu quero que vocês façam, tá bom?  
 799. G: mas eu não sei escrever em inglês  
 800. Felipe: tudo bem, tenta, pode misturar inglês e português, tá? E eu tô aqui pra ajudar  
 801. D: professor então vem aqui  
 802. ((alunos trabalham na primeira versão dos seus comentários))  
 803. Felipe: todo mundo já fez, escreveu o nome?  
 804. (( professor recolhe a primeira versão dos alunos))  
 805. Felipe: guys, pera aí, pera aí, guys, thank you for coming, have a very nice weekend, have a very nice week, see you next week and bye bye.

## AULA 2

((estudantes estão todos sentados ao redor de uma mesa grande, professor está de pé e professora auxiliar está sentada em outra mesa))

1. Felipe: Hello:::, guys
2. E: olha, K! ((aponta para a câmera))
3. K: ((cantando um rap)) pra sacudir sua mente, nós vamos ficar ciente ((percebe que está sendo gravado e para))
4. C: já GRAVOU? Já GRAVOU?
5. ((uma aluna chega atrasada, professor busca uma cadeira para que ela se junte aos outros alunos, enquanto distribui o material didático para todos))
6. I: tá gravando, tá gravando? ((chega mais perto da câmera)) som... som... som...
7. Felipe: não, não, NÃO:::, não mexe não
8. E: ((rindo)) SOM
9. I: você tá escutando eu?
10. Felipe: okay, guys, good morning, how are you? Como estão hoje?
11. C: HAPPY, HAPPY
12. H: bem
13. D: não, é so so
14. Felipe: so so? Why so so?
15. D: why so so, porque eu tô cansada
16. I: SO SO? Eu so so a ((nome da aluna I))
17. C: professor, faltou aqui (o material)
18. Felipe: faz em dupla, pode ser?
19. C: então você pode fazer ((para J))
20. J: NÃO!
21. Felipe: ok, so PESSOAL, vocês lembram o que a gente tava fazen— PESSOA:::L, vocês lembram o que a gente tava fazendo aula passada? O que a gente tava fazendo aula passada?
22. G: quase a mesma coisa que isso aqui ((olhando pro material))
23. J: ah, vá
24. Felipe: mas o que que é isso aí?
25. G: ai, eu não sei não
26. Felipe: PESSOA:::L, aqui, ó, presta atenção em mim, o que a gente tava falando aula passada? Sobre o quê?

27. J: do::::... [comentário
28. C: [comentário
29. Felipe: Comentário, muito bem
30. C: comment, commentary
31. Felipe: muito bem, sobre o que mais que a gente falou? O que é um comentário mesmo? Pra que que serve um comentário?
32. E: [pra elogiar
33. I: que dia é hoje mesmo?
34. H: expressar
35. K: [dezenove do dois
36. I: hã?
37. K: dezenove do dois
38. Felipe: expressar o quê?
39. C: a nossa opinião
40. Felipe: a nossa opinião sobre...?
41. C: as coisas
42. Felipe: sobre algum fato, algum evento, alguma coisa que aconteceu, tá, então isso é um comentário... vocês lembram a música que a gente ouviu semana passada?
43. E: era um nome diferente
44. A: o nome não...
45. D: lembra nada
46. Felipe: era sobre o quê, a música?
47. K: ((olhando pro material)) vish, mano, vai te escrever sobre esse bagulho homossexual...
48. E: é o vídeo que a gente tá vendo
49. K: PROFESSOR, posso voltar pra outra sala, lá?
50. Felipe: não
51. G: desigualdade lá, dos dois que se casaram
52. D: por causa que... eles tavam se casando
53. Felipe: isso, então eram dois homens juntos né... e era que tipo de música aquilo?
54. ((E e K rindo))
55. C: meio que... ((assobio)) meio que...
56. Felipe: era forró?
57. I: [não
58. C: [não
59. Felipe: axé?
60. C: não
61. Felipe: era pop?
62. K: era hip-hop, ô
63. Felipe: isso, hip-hop... é um hip-hop meio popzinho, mas era hip-hop
64. G: mas você [nem ouviu
65. D: [nem ouviu!
66. E: mas ele tá lendo aqui ((aponta pro material))
67. G: a:::::h
68. K: é ((rindo)), na cara de vocês, eu sou esperto
69. Felipe: pessoal, então hoje a gente vai aprender um pouco mais sobre hip-hop

70. K: é verdade, professor, eu não vim semana passada, como que eu tô fazendo ((entregando o material pro professor))
71. Felipe: não tem problema, pode ficar... O QUE::: é hip-hop?
72. C: DANÇA
73. K: hoje é dia vinte né professor
74. G: dezenove
75. Felipe: dança e o que mais?
76. G: dia dezenove
77. B: é dia vinte
78. G: dezenove
79. Felipe: PESSOA::::L ((batendo palmas)), aqui, ó, o que é hip-hop?
80. C: professor, hoje é que dia?
81. Felipe: o que é hip-hop?
82. G: é o vídeo
83. Felipe: É vídeo? É uma dança?
84. A: professor hoje é dia dezenove?
85. Felipe: hoje é dia dezenove
86. G: VIU?
87. Felipe: e o que mais? Onde que o hip-hop surgiu? Qual é a origem do hip-hop?
88. C: Estados Unidos
89. Felipe: Estados Unidos ((concordando com a cabeça))... e quando que ele surgiu?
90. H: ((olhando no material)) 1980
91. Felipe: 1980! Então no textinho aí...
92. C: inteligente, ó
93. Felipe: no texto a gente tem todas essas informações, vou pedir para vocês darem uma lida ali no texto e tentarem responder... [eu vou ajudar vocês
94. K: [mas tá em inglês! Embaçado...
95. E: EM INGLÊS?
96. Felipe: tá em inglês, exatamente... eu vou ajudar vocês, pode fazer em dupla, pode fazer com o coleguinha do lado...
97. C: oi coleguinha ((para J))
98. J: PROFESSOR ENTÃO LÊ PRA NÓS, [TÁ EM INGLÊS
99. K: [ONDE ELE SURTIU, QUANDO ELE SURTIU, COMO ELE SURTIU... pode escrever em português pelo menos?
100. Felipe: pode, pode escrever em português
101. C: cadê a borracha, eu quero a borracha, ISSO AQUI É BORRACHA MENINA
102. ((para D, que mostra o dedo do meio para C))
103. C: AH LÁ PROFESSOR, mostrando o dedo pra mim, falta de educação
104. G: ela tá estralando o dedo
105. C: ah tá, deixa eu estralar você
106. G: ah, bocudo
107. B: O PROFESSO::R, E QUEM NÃO SABE? QUEM NÃO SABE RESPONDER TUDO ISSO?
108. I: O que é o hip-hop? É uma música
109. B: e quem não sabe? Que não tava na aula passada
110. Felipe: não tem problema, não precisa estar na aula passada pra responder...

111. I: PROFESSOR, PROFESSOR, PROFESSOR  
 112. ((alunos conversam e fazem a atividade))  
 113. Felipe: OH, VAMOS LÁ, eu vou ler o texto com vocês, hein, o texto começa assim: Hip-hop is a form of popular culture which started among young black people. Então o hip-hop é uma forma de POPULAR CULTURE, what is popular culture?  
 114. C: COMO ELE SURTIU?  
 115. H: cultura popular!  
 116. Felipe: cultura popular, muito bem. Então o que é o hip-hop?  
 117. C: UMA CULTURA POPULAR  
 118. G: então, é... é...  
 119. Felipe: é uma forma de cultura popular, muito bem  
 120. G: então quando ele surgiu é "cultura popular"?  
 121. Felipe: não, o que é o hip-hop? Hip-hop É U-MA FOR-MA DE CUL-TU-RA PO-PU-LAR  
 122. A:[ UMA FORMA DE CULTURA POPULAR  
 123. Felipe: aí ele vai continuar ali, ó, which started, que começou  
 124. G: pera aí, professor... é uma forma...  
 125. Felipe: de cultura popular  
 126. D: tá escrito aí  
 127. G: mas tá escrito em inglês  
 128. D: uma forma de cultura popular  
 129. Felipe: isso, aí, ó, ele vai continuar lá o texto, ó: é uma forma de cultura popular which started among young black people  
 130. C: PEOPLE!  
 131. Felipe: que começou, which started, entre, among, entre, young black people, jovens negros, pessoas jovens negras... então como ele surgiu?  
 132. C: através de pessoas jovens negras  
 133. Felipe: perfeito  
 134. C: oh, very good  
 135. H: ((rindo)) só você fica feliz com isso  
 136. B: através... do quê?  
 137. Felipe: dos jovens negros... de pessoas jovens negras  
 138. A: só ele que acha graça ((falando do C))  
 139. C: é, mas quando eu falei você riu igual uma gazela  
 140. A: eu não sou sua mãe  
 141. C: mas e daí  
 142. I: como ele surgiu? Através das pessoas negras?  
 143. C: onde ele surgiu?  
 144. Felipe: então vamos lá, ele surgiu entre as pessoas jovens negras IN THE UNITED STATES, IN THE UNITED STATES... o que é UNITED STATES?  
 145. H: Estados Unidos  
 146. Felipe: Estados Unidos... então escreve aí... Estados Unidos  
 147. D: pera, professor, esse é onde ele surgiu ou como ele surgiu?  
 148. Felipe: onde ele surgiu  
 149. K: onde ele surgiu? É como ele surgiu!  
 150. Felipe: como ele surgiu? Entre jovens negros. Onde ele surgiu? Nos Estados Unidos  
 151. K: ah, tá marcando, empresta a borracha aí  
 152. A:[QUANDO ELE SURTIU, mil novecentos e bolinha

153. Felipe: aí ele vai continuar... so...
154. K: nossa, meu, vc atrapalha hein mano ((para I))
155. Felipe: among black people, in the united states, in the 1980s... 1980s... mil novecentos e oitenta
156. G: pera aí professor, pera aí professor... onde ele surgiu é...?
157. Felipe: nos Estados Unidos... in the United States... nos Estados Unidos, In the united states
158. A: ((imitando o professor)) nos Estados Unidos ((risos))
159. C: ÔH PROFESSOR... aqui eu posso colocar as letras e já era, né?
160. Felipe: não, espera aí, a gente não chegou lá ainda
161. C: oh my god
162. Felipe: okay, e aí depois, PESSOAL, depois ó... in the nineteen... PESSOA:L ((professor tenta falar mas alunos interrompem e não prestam atenção))  
PESSOA::L, PESSOAL
163. C: ((imitando o professor)) PESSOA::L, pessoal, pessoal
164. ((J, A e C riem))
165. Felipe: óh, chega. So, in the United States in the 1980s. Mil novecentos e oitenta. O que é mil novecentos e oitenta?
166. H: o ano que surgiu
167. Felipe: o ano que o hip-hop surgiu
168. I: [que ele surgiu
169. D: [para de ser falso
170. C: ((para D)) nunca mais te elogio
171. D: para de ser falso, você para de ser falso
172. C: professor tá gravando?
173. K: tá gravando, tá gravan::do
174. Felipe: então, ó, só recapitulando: o que é hip-hop mesmo?
175. A: é uma forma de...
176. C: [É UMA FORMA DE SE EXPRESSAR
177. A:... de cultura popular
178. Felipe: e onde ele surgiu?
179. Todos: nos Estados Unidos
180. Felipe: nos Estados Unidos... in the United States... e como ele surgiu?
181. Todos: entre jovens negros
182. Felipe: PERFEITO e... quando ele surgiu?
183. A e C: em 1980
184. Felipe: perfeito, arrasou, isso mesmo
185. C: obrigado, very good
186. Felipe: pessoal, vocês escutam hip hop?
187. C: verdade
188. D: mais ou menos
189. C: eu ouço Eminem
190. Felipe: Eminem? E o que mais vocês ouvem?
191. D: so so
192. C: eu ouço aquele, é... o Chris Brown, não é Chris Brown
193. D: sabe aquele...
194. H: Fifty Cent
195. Felipe:[Fifty Cent!
196. C: [Fifty Cent!

197. D: Sabe aquele “Jovem não sei o quê” da rádio?  
198. Felipe: Jovem Pan?  
199. D: isso aí mesmo  
200. Felipe: ah, você escuta no rádio então...  
201. D: é...  
202. K: PROFESSOR, cola aí  
203. C: BRASIL!  
204. Felipe: oi?  
205. K: vê se tá certo aí ó?  
206. Felipe: a gente já vai chegar lá, só um minutinho  
207. K: ah, mas já fiz já  
208. Felipe: e pessoal, vocês ouvem rap?  
209. D: sim  
210. C: sim  
211. H: yes  
212. K: sim  
213. Felipe: que tipo de rap vocês ouvem?  
214. C: fifty cent  
215. D: é... ( )  
216. Felipe: fifty cent, que mais?  
217. I: (Thiagão) também  
218. C: Snoop Dogg  
219. H: ( )  
220. Felipe: ahn?  
221. C: Snoop Dogg  
222. Felipe: nice  
223. K: não vai corrigir não?  
224. Felipe: oi?  
225. K: que enrolação  
226. Felipe: já chego lá, só um minutinho  
227. I: Thiagão!  
228. C: Snoop Dogg!  
229. H: Wiz Kalifa  
230. Felipe: Wiz Kalifa é legal! PESSOAL, o hip hop tem quatro vertentes, ele tem quatro pilares, tá? Tem quatro elementos, quatro elementos que são: grafitti, rap music, break dancing and DJ, tá? Então no exercício seguinte a gente tem quatro imagens  
231. D: como que fala ( )  
232. Felipe: só um pouquinho... quatro imagens, e esses quatro pilares, eu vou pedir pra vocês relacionarem... então qual dessas imagens é o grafitti, qual dessas imagens é o break dancing, qual dessas imagens é o DJ?  
233. I: EU JÁ SEI, eu já fiz  
234. Felipe: vou deixar vocês fazerem, façam aí depois a gente compartilha  
235. A: para de copiar! ((para o C))  
236. C: eu não copiei de você não, eu fiz de cabeça, me respeita  
237. A: aham  
238. I: eu coloquei B, A, C... tá certo professor?  
239. Felipe: já já vamos corrigir  
240. D: ah lá, ele não fala

241. Felipe: vamos fazer todo mundo junto, que aí a gente corrige uma vez só  
242. C: eu fiz certinho, eu acho  
243. A: ih, você tá me provocando  
244. C: é, vou morder minha língua  
245. ((A e C se batem))  
246. Felipe: óh:::::.... óh:::::....  
247. C: ela me irrita, professor  
248. A: foi bem na boca  
249. Felipe: vamos parar vocês dois? Você PARAM... PESSOAL  
250. C: você tá parecendo um sapo  
251. Felipe: PESSOAL, vamos corrigir... vamos lá, o primeiro, a primeira imagem, o que vocês conseguem ver lá?  
252. G: eles tão cantando junto  
253. C: é o rap  
254. Felipe: aham, são dois rappers... eles estão cantando o quê?  
255. G: rap  
256. Felipe: rap music... então o primeiro é...?  
257. G: B  
258. Felipe: B! very good, so, letter b... e depois?  
259. I: DJ  
260. Felipe: isso, é um DJ... que que um DJ faz mesmo?  
261. C: toca  
262. G: o som  
263. Felipe: ele faz a batida, o som pra cantar o rap, né... então ele faz a batida e os rappers cantam o rap... e depois?  
264. I: A  
265. H: grafite  
266. Felipe: grafitti... o que é grafitti  
267. I, C e H: grafite  
268. Felipe: mas que que é o grafite?  
269. G: é arte  
270. I: é os cara que pinta muro  
271. Felipe: aham, quando vocês fazem... quando as pessoas fazem arte nos muros, os grafiteiros fazem arte no muro... e o último, o que é o último?  
272. G: é o C  
273. I: break dancing  
274. C: break dancing  
275. Felipe: O que que é break dancing?  
276. A: uma dança  
277. Felipe: que tipo de dança?  
278. H: do rap  
279. G: com as mãos  
280. Felipe: aham, eles dançam com as mãos no chão,  
281. H: nas ruas  
282. Felipe: nas ruas, né  
283. E: o meu primo dança break  
284. Felipe: ele dança? Legal  
285. C: se ela dança eu danço  
286. Felipe: vamos pra próxima página, vamos lá

287. E: eu não sei porquê eu gosto tanto de dança  
 288. C: ô professor, eu to com dor de cabeça, professor  
 289. Felipe: quem que pode ler a pergunta pra mim?  
 290. C: quer que eu leio?  
 291. E: ((levantando a mão)) professor deixa eu  
 292. J: eu queria  
 293. Felipe: vai lá, C. A próxima você lê J  
 294. C: ((lendo do material)) Você já ouviu algum rap? Com que frequência você escuta raps? Você gosta deste gênero musical? Por quê?  
 295. Felipe: então vai lá: você já ouviu algum rap?  
 296. I: não  
 297. C: já  
 298. J: já  
 299. E: eu coloquei sim, mas em português  
 300. Felipe: com que frequência você escuta raps?  
 301. E: não sei  
 302. D: como assim?  
 303. C: ah, umas três vezes por dia, tá louco  
 304. Felipe: todo dia, uma vez por semana, quase nunca, às vezes, alguns dias... com que frequência?  
 305. H: todo dia  
 306. I: é pra escrever?  
 307. Felipe: sim  
 308. D: quando eu quero... pode escrever “quando eu quero”?  
 309. Felipe: pode  
 310. C: o que você escreveu? ((para B))  
 311. B: quase nunca  
 312. C: por quê?  
 313. B: ah, porque eu não sou muito fã  
 314. K: ((lendo o material)) HOMOSSEXUALIDADE? Olha as ideia, meu... HOMOFOBIA? Nossa senhora, credo...  
 315. D: Professor, arruma uma borracha pra mim?  
 316. Felipe: aqui  
 317. A: ô menino  
 318. C: ah, me desculpe, meu deus  
 319. Felipe: vamos compartilhar então, pessoal? Fala pra mim: vocês escutam rap?  
 320. D: sim  
 321. Felipe: PESSOAL, vocês escutam rap?  
 322. G, C, H: SI::::M  
 323. Felipe: e você, D, escuta rap?  
 324. D: aham, gosto  
 325. Felipe: com que frequência?  
 326. D: ah, quando eu quero  
 327. Felipe: e quando você quer geralmente  
 328. D: qualquer hora  
 329. Felipe: é sempre, é nunca, é às vezes  
 330. D: em casa, mais ou menos  
 331. Felipe: mas é sempre?

332. D: não  
333. Felipe: às vezes?  
334. D: é, quando aparece no celular  
335. Felipe: você gosta de rap?  
336. D: gosto sim  
337. Felipe: por que você gosta de rap?  
338. D: porque o som é da hora  
339. Felipe: aham, a batida é legal, né?  
340. D: aham  
341. Felipe: E você, C? Você escuta rap?  
342. C: bastante  
343. Felipe: com que frequência?  
344. C: todo dia  
345. Felipe: você gosta de rap?  
346. C: gosto  
347. Felipe: por que você gosta de rap?  
348. C: porque é uma música, tipo assim, diferente, professor... tem gente que gosta de música de louvor, eu gosto de funk e rap  
349. Felipe: perfeito  
350. H: cada um ouve o que gosta  
351. D: Professor, tem aquele “casa de madeira”, não sei o que lá... eu adoro essa letra, tem uma mensagem muito boa  
352. ((K e C começam a cantar a canção mencionada pela D))  
353. Felipe: esse é o rap? “Casa de madeira”?  
354. D: é!  
355. B: é castelo de madeira  
356. D: ah é mesmo  
357. Felipe: e você, A, escuta rap?  
358. C: ishe professor, isso aqui?  
359. A: pergunta pros outros eu não vou responder  
360. Felipe: escuta ou não escuta A?  
361. A: eu não vou responder  
362. Felipe: a:::h, por favor, A... escuta rap?  
363. A: não quero falar  
364. Felipe: por que não quer falar?  
365. A: porque não  
366. Felipe: então tá bom, vamos pra próxima pergunta então, quem pode ler pra gente?  
367. A: DEIXA EU:: DEIXA EU::  
368. D: EU LEIO  
369. C: ((lendo o material)) Se você...  
370. Felipe: vai, A, lê pra gente  
371. A: ((para D)) você quer ler, pode ler?  
372. D: não, pode ler você  
373. Felipe: Então vai A, lê pra gente, bem alto  
374. E: vai A  
375. C: vai A!  
376. A: bem alto? Não vou mais não  
377. Felipe: vai, A, por favor:::

378. A: ((lendo o material)) Se você já costuma ouvir raps, pense e responda: sobre quais assuntos as canções que você ouve falam? Por que elas abordam tais assuntos?
379. K: professor
380. Felipe: SOBRE QUAIS ASSUNTOS os raps falam?
381. C: fala sobre a vida, professor, no gueto, sobre a favela
382. Felipe: sobre o gueto, a favela... que mais?
383. D: sobre deus, sobre o apocalipse
384. Felipe: escrevam aí, então, quais são os assuntos
385. K: professor, eu tenho uma dúvida, fala pra mim como que fala “compositor” em inglês
386. Felipe: a gente já já chega lá ((dando risada))
387. K: não, fala, pode falar
388. Felipe: a gente já chega lá
389. K: FA::LA PROFESSOR
390. Felipe: calma, você tá apressado
391. K: oh louco professor
392. A: sobre raça
393. Felipe: os raps falam sobre raça!
394. E: sobre a realidade
395. Felipe: sobre a realidade... mas a realidade de quem?
396. C: dos pobres
397. E: do mundo, de todas as coisas
398. I: até sobre a nossa realidade fala, sem nem a gente perceber
399. D: eu escrevi assim, sobre deus, sobre apocalipse, sobre a realidade
400. G: como assim, professor? Por que eles abordam tais assuntos?
401. Felipe: por que eles falam do gueto, da favela...
402. C: porque professor, pra ver [se hoje em dia...
403. I: [PROFESSOR, não, é pra se doar... ele quis fazer uma música porque não é só ele que passa por isso, várias pessoas passam pelas mesmas coisas que ele já passou...
404. Felipe: perfeito, exatamente! Então é a realidade de muita gente, né
405. D: ai, professor, eu preciso escrever tudo isso que ela falou agora?
406. Felipe: ((rindo)) não precisa, cada um tem sua opinião
407. E: tá certo, professor ((mostrando o material))
408. Felipe: muito bom, mas por que ele fala sobre isso? Por que ele não fala, sei lá, sobre viajar pra Paris?
409. I: porque também, [professor,
410. C: [ôh professor, essa menina é bipolar, professor, essa menina é bipolar
411. Felipe: ((para o C)) só um pouquinho, fala I
412. I: ele tá cantando essas músicas também, professor, tipo pra motivar, mudar a mente da pessoa
413. Felipe: legal, e eles querem motivar as pessoas a fazerem o quê?
414. I: tipo pra parar com essa vida, tipo em um monte de rap ele fala sobre tráfico, fala sobre o que eles usam de droga, que eles já fez a mãe deles chorar
415. D: é, professor, eu já ouvi um rap assim
416. A: o professor vamos pular pro outro?
417. Felipe: perfeito, legal, vamos sim, deixa o pessoal terminar de escrever
418. A: professor, já passou dois minutos?

419. D: falam de drogas, de maconha  
420. K: que maconha, por que vocês ficam implicando com maconha, é coisa boa pra saúde, sabia?  
421. C: lógico que é, desestressa  
422. D: não se fumar todo dia  
423. G: tem gente que precisa de maconha, né  
424. K: sabia que tem gente que se não fumar maconha morre  
425. Felipe: [Pessoal...  
426. I: [é verdade eu sabia  
427. Felipe: Pessoa:::::l  
428. K: maconha é boa, tem que legalizar  
429. Felipe: Pessoa:::::l, atenção pessoa:::::l, posso falar?  
430. C: ô menina você tá louca ((para A))  
431. A: você que tá  
432. Felipe: ôh, pessoal, posso falar?  
433. K: legalize  
434. Felipe: pessoal vocês sabiam que RAP é uma sigla? Que R significa uma coisa, A significa outra coisa e P significa outra coisa  
435. I: realidade... amor...  
436. Felipe: então rap é uma sigla... são três palavras, e são três palavras em inglês... a gente vai jogar um joguinho... vocês vão ter que colocar essas palavras em ordem... as letras das palavras então aí pra você mas elas estão embaralhadas... então a gente vai desembaralhar essas palavras pra formar o que significa rap, ok?  
437. K: ((cantando um RAP))  
438. E: Professor, eu e a G precisa ir na secretaria  
439. Felipe: ok, pega o crachá  
440. G: tá  
441. Felipe: não pode ser uma só?  
442. G: tem que ser as duas ((as alunas se levantam e pegam o crachá para saírem))  
443. K: não, é três pessoas que tem que ir  
444. D: professor posso ir lá também?  
445. K: pera aí, eu vou junto ((levantando-se))  
446. Felipe: não, não, senta aí  
447. K: mas eu vou junto, professor  
448. Felipe: não precisa, senta aí, por favor ((coloca a mão no ombro do aluno e o guia de volta para a carteira))  
449. K: ô mano, não rela em mim não, hein  
450. ((alunos riem))  
451. Felipe: ok, pessoal, então vamos lá, o que significa a palavra rap?  
452. D: rap?  
453. Felipe: olha a primeira, lá  
454. D: fala, professor  
455. Felipe: a primeira é ritmo, como eu falo ritmo em inglês?  
456. C: ritmo?  
457. K: ritmo  
458. C: ritmo  
459. B: ritmo  
460. Felipe: RHYTHM... então vamos tentar escrever RHYTHM... qual é a primeira

letra?

461. D: T?  
 462. H: H?  
 463. Felipe: A primeira letra é R, então escrevam lá R... R, aqui ó  
 464. A: R...  
 465. K: que R professor  
 466. Felipe: é R  
 467. C: depois é H, I...  
 468. Felipe: H sim... mas depois tem outra letra, não é I...  
 469. C: Y!  
 470. Felipe: Isso! Perfeito! E depois?  
 471. C: T, M e H  
 472. Felipe: Quase! T, H, M.  
 473. I: como que é, professor? Tava terminando de escrever aqui...  
 474. D: T, H e o quê?  
 475. Felipe: Então, ó, C, você pode soletrar pra gente de novo?  
 476. A: R, H, Y, [T, H, M  
 477. C: [ELE FALOU C...  
 478. Felipe: Tudo bem, perfeito...  
 479. C: R, H, Y, T, H, M  
 480. B: nossa, tem dois H?  
 481. D: eu não sei falar esse negócio não...  
 482. Felipe: ó, vamos repetir então... como é ritmo mesmo? Como eu falo ritmo?  
 483. D: R, H...  
 484. Felipe: RHYTHM!  
 485. C: RITMO::  
 486. D: R, H, Y...  
 487. Felipe: ó, vamos repetir, no três, vai lá... one, two, three...  
 488. K: ah, para  
 489. ((alunos C, A, H, D e I repetem))  
 490. Felipe: RHYTHM... again, RHYTHM...  
 491. ((alunos C, A, H, D e I repetem))  
 492. C: Vai lá, K...  
 493. K: não  
 494. Felipe: vamos lá, one, two, three... RHYTHM  
 495. C: VAI, K... RHYTHM...  
 496. ((alunos riem))  
 497. Felipe: tá bom, perfeito... e a próxima, pessoal?  
 498. I: EU NÃO ENTENDI PROFESSOR... É H, Y  
 499. Felipe: R, H, Y, T, H, M... rhythm  
 500. I: R, H...  
 501. D: Y...  
 502. I: Y, T, H...  
 503. D: é M, professor?  
 504. Felipe: isso, M...  
 505. D: H... M...  
 506. Felipe: Pessoal, vamos lá, presta atenção...  
 507. K: TÁ FALTANDO O M, TÁ MALUCO  
 508. D: EU SEI

509. Felipe: depois é E... como eu falo E, em inglês?  
 510. A: e? é::::  
 511. C: quê? Que palavra?  
 512. Felipe: E... ritmo e poesia... e...  
 513. I: AH LÁ, PROFESSOR, SEU CELULAR  
 514. Felipe: pode deixar...  
 515. B: é D A N  
 516. Felipe: quase... N, D... desculpa, A, N, D...  
 517. K: A, N, D...  
 518. Felipe: so, it's RHYTHM AND...  
 519. K: parece DNA  
 520. C: ao contrário... isso que eu ia falar  
 521. K: DNA... como que é? A, N, D?  
 522. Felipe: isso, A, N, D... and...  
 523. I: ((para K, apontando no material)) olha aqui, se tirar essa letra e essa letra...  
 524. K: olha, PI-E-TRO... o nome do meu filho  
 525. I: o nome do seu filho é Pietro?  
 526. K: aham  
 527. A: VAI K  
 528. K: o quê?  
 529. A: LÊ AÍ...  
 530. Felipe: vamos lá... RHYTHM AND... e depois?  
 531. K: ow, dá pra fazer o nome do meu filho, ó ((apontando no material de A))  
 532. Felipe: [O ÚLTIMO é poesia  
 533. K: [PI-E-TRO  
 534. Felipe: como que fala poesia em inglês?  
 535. C: (poet)  
 536. Felipe: POETRY... então começa como?  
 537. D: P  
 538. Felipe: P... e depois?  
 539. C: O, T, R, Y  
 540. Felipe: quase  
 541. K: é poesia?  
 542. Felipe: isso, poesia  
 543. K: olha, o nome do meu filho significa poesia  
 544. Felipe: então vamos lá... P, O, E, T, R, Y  
 545. A: P, O...  
 546. Felipe: E, T, R, Y  
 547. K: P, O...?  
 548. Felipe: P, O, [E, T, R, Y  
 549. C: [E, T, R, Y  
 550. K: P, O, E...?  
 551. C: T, R, Y  
 552. I: T, R, Y  
 553. Felipe: Poetry...  
 554. C: ó, professor, tô bão mesmo hein  
 555. Felipe: tá sim... então, pessoal, o que significa RAP mesmo?  
 556. I: poetry, poetry  
 557. C: rhythm and poetry

558. Felipe: e o que isso significa?
559. C: em inglês ou em português?
560. Felipe: tá em inglês
561. C: aí eu não sei...
562. Felipe: então rhythm and poetry significa RITMO E...?
563. C: poesia
564. Felipe: poesia, very good
565. C: ó... very good
566. Felipe: Ritmo e poesia, ok? Pessoal, ó... agora a gente vai ((os alunos conversam paralelamente))... PESSOAL... a gente vai assistir de novo, o clipe que a gente assistiu na aula passada, tá? Então a gente vai assistir de novo, mas eu quero que você pensem em outra coisa enquanto vocês tiverem assistindo, tá...
567. I: Ô PROFESSOR, Ô PROFESSOR
568. ((as alunas E e G retornam à sala))
569. I: tá gravando ainda professor?
570. Felipe: oi? Tá sim, tá gravando
571. I: tá
572. Felipe: PESSOAL, então a gente vai assistir o vídeo, mas dessa vez eu quero que vocês prestem atenção em outra coisa...
573. ((alunos fazem careta para a câmera, sem prestar atenção no professor))
574. Felipe: PESSOAL, PESSOAL
575. B: mas por que tá tudo fechado... O PROFESSOR... por que todos os ventiladores estão ligados, não tá tão calor assim...
576. C: TÁ CALOR SIM
577. Felipe: pessoal...
578. G: Ô PROFESSOR APAGA A LUZ
579. Felipe: pessoal... pessoal... pessoal...
580. I: NOSSA, ESSA CALMA ME IRRITA
581. Felipe: pessoal... pessoal...
582. I: Ô GENTE
583. Felipe: pessoal... pessoal... pessoal... pessoal...
584. I: Ô PROFESSOR PARA DE FALAR ISSO
585. Felipe: então vamos fazer silêncio que eu estou tentando falar... lembra que a gente combinou...
586. K: ((bate na mesa)) vai tomar banho
587. Felipe: lembra o que a gente combinou no começo do semestre... que vocês iam me ajudar e eu ia ajudar vocês? Que eu ia trazer música, ia trazer brincadeiras... e vocês iam respeitar quando eu estivesse falando?
588. D: YES, YES
589. C: very good
590. Felipe: então, isso não está acontecendo... então a gente precisa recuperar isso... se vocês não me ajudarem, eu não vou saber ajudar vocês...
591. D: como eu falo desculpa em inglês?
592. Felipe: sorry
593. D: então sorry
594. Felipe: tudo bem...
595. A, C, E e D (juntas): é so::::rry
596. Felipe: tudo bem, vamos lá, vamos prestar...
597. K: [essa aula parece um...

598. Felipe: vamos prestar atenção quando
599. A: QUA:::NDO
600. Felipe: QUANDO o colega estiver falando a gente vai ouvir, a gente não vai falar, por favor, não vamos falar todos juntos, porque senão eu não consigo, eu não consigo falar com vocês
601. C: sorry
602. Felipe: então, ó, a gente tá trabalhando juntos, a gente tá no mesmo barco, tá? Eu ajudo vocês, e vocês me ajudam, pode ser?
603. G: pode
604. K: MAS VOCÊ NÃO TÁ AJUDANDO NÓS
605. ((aluna A ri))
606. Felipe: então, ó, a gente vai assistir uma o vídeo da música que a gente assistiu aula passada... eu quero que vocês pensem: "quem é o cantor?"
607. B: como é que eu vou saber
608. Felipe: quem é essa pessoa?
609. C: VAMO VAMO VAMO
610. I: QUEM É O CANTOR
611. Felipe: quem é essa pessoa?
612. A: no vídeo?
613. Felipe: é, lá na música... e por que ele escreveu essa música? Por que vocês acham que ele escreveu a música?
614. C: vc entendeu o que é pra fazer?
615. Felipe: ENTÃO, todo mundo prestando atenção aqui no vídeo... o que é pra fazer mesmo?
616. ((alunos rindo e conversando todos ao mesmo tempo))
617. Felipe: PESSOAL ((batendo palmas)) PESSOAL... o que eu acabei de falar pra vocês?
618. B: pessoal, pessoal, pessoal ((todos riem))
619. Felipe: o que é pra fazer mesmo? O que a gente vai fazer?
620. K: pensar quem é o cantor...
621. Felipe: isso, e por que ele escreveu essa música, eu quero que vocês pensem nisso
622. D: mas como fala bonito?
623. Felipe: beautiful
624. D: beautiful, ele é beautiful
625. Felipe: OKAY, então vamos lá!
626. ((alunos começam a assistir ao vídeo, aluno K está de costas para a tela e alguns outros alunos estão conversando entre si, o professor pede silêncio e aponta pra tela, todos os alunos olham))
627. K: tá vendo, não ajuda, não ajuda...
628. Felipe: shhh, vamos assistir
629. K: tudo viado, professor... tudo viado
630. ((alunos voltam a assistir ao vídeo, aluno K se vira de costas para o vídeo novamente, alunos trocam olhares e dão risada durante a exibição do vídeo))
631. ((aluna A pega o gravador que estava em cima da mesa, professor pede para que ela coloque de volta, e ela o faz))
632. K: olha que batida da hora ((volta a assistir o vídeo, até o momento em que um dos personagens do vídeo é pedido em casamento pelo seu namorado, então se vira de costas novamente))

633. I: para, K, de fazer isso... que machismo  
634. K: não é machismo, é pelo fato de que homem é homem, meu  
635. I: então...  
636. K: tem que parar esse vídeo  
637. I: olha lá, olha agora ((para K, ainda de costas para o vídeo)) olha lá, K!  
638. ((K olha por sobre o ombro e volta a ficar de costas para o vídeo))  
639. A: K, olha lá!  
640. I: olha lá!  
641. K: daqui a pouco vai passar eles na cama lá, sai fora  
642. I: olha lá  
643. ((K volta a assistir o vídeo))  
644. K: é dois homens, mano... você é louco, mano...  
645. I: olha lá eles casando, que lindo  
646. K: nossa, já imaginou com 80 anos, dois velhinhos casado, de mão dada, que embaçado  
647. E: ué, a mesma coisa que duas mulheres  
648. I: é ué  
649. D: é mesmo  
650. K: não, mas velhinho mano, imagina... dois velhinho andando de bengala, um segurando na mão do outro  
651. D: ai, que fofo  
652. K: que fofo... você é louco  
653. ((o vídeo acaba))  
654. Felipe: okay... pessoal, eu vou acender as luzes, tá?  
655. B: o professor, desliga o ventilador também!  
656. I: ((para K)) mas e a maioria dos piás que veem duas mulheres se beijando e gosta  
657. K: mas quando eu vejo duas mulheres se beijando dá pra eu entrar no meio e pegar as duas... agora homem, parça?  
658. I: ué, que que tem? Também pode, quem quer... quem for gay  
659. Felipe: pessoal, então... vocês pensaram nas perguntas que eu falei pra vocês? Quem é o cantor?  
660. D: He's beautiful!  
661. Felipe: He's beautiful!  
662. C: esse aqui professor ((aponta no material))  
663. Felipe: como é o nome dele?  
664. H: Macklemore  
665. Felipe: E da onde ele é?  
666. H: da zona norte  
667. Felipe: da zona norte? (rindo)  
668. I: da zona sul  
669. Felipe: ele é brasileiro?  
670. I, C, H ((juntos)): NÃO  
671. C: dos Estados Unidos  
672. Felipe: ele é american, perfeito! E o que ele faz da vida?  
673. D: o vídeo, ué  
674. Felipe: o que ele faz?  
675. D: cantor  
676. Felipe: boa, ele é cantor! Que tipo de música? ... Forró?

677. C, D, A ((juntos)): não
678. Felipe: axé?
679. C: rap
680. Felipe: RAP! Então ele é um rapper
681. B: deixa eu ir beber água, professor?
682. Felipe: ahn?
683. B: deixa eu sair da sala
684. Felipe: eu não, vocês não estão se comportando... ENTÃO, ele é um rapper e um songwriter... o que é isso? Ele escreve música, então... songwriter... o que é songwriter?
685. C: pessoa que escreve música
686. Felipe: ISSO, ele escreve música então ele é um... COMPOSITOR... então ele é compositor além de rapper... PESSOAL, por que vocês acham que ele escreveu essa música?
687. E: muitas coisas
688. Felipe: qual era o objetivo dele?
689. B: [porque ele tava
690. E: [porque ele sofreu preconceito
691. K: [dá pra ouvir a batida do coração, tum tum, tum tum
692. Felipe: e por que ele sofreu preconceito?
693. A: UÉ, porque ele sofre
694. Felipe: ele sofre preconceito, você acham que ele sofre preconceito?
695. D: sofre, porque as pessoas são muito preconceituosas
696. Felipe: aham, mas por que ele sofre preconceito?
697. E: é viado
698. B: porque ele é homossexual
699. Felipe: porque ele é homossexual? Ele não é homossexual. O Macklemore não é gay.
700. E: então ele é ((faz o gesto de “desmunhecar” com a mão))
701. D: porque ele vê o preconceito e fica triste, então
702. Felipe: aham, por que vocês acham que ele quis fazer esse vídeo, então?
703. G: pra mostrar pras pessoas
704. Felipe: legal, pra conscientizar as pessoas... então, lembram que a I tava falando que os raps ajudam a gente a refletir sobre alguns assuntos, sobre a realidade das pessoas... então, esse rap ajuda a gente a refletir sobre a realidade de algumas pessoas...
705. B: é um rap?
706. Felipe: é um rap... então aí no texto tá falando que...
707. ((aluna A se abaixa para pegar algo no chão, o aluno C empurra sua cabeça, e a aluna A começa a bater no aluno C, professor separa e fica entre os dois alunos))
708. Felipe: ó, vamos parar vocês dois...
709. C: PROFESSOR, VOCÊ TÁ VENDENDO, agressão física aqui ó
710. Felipe: vamos parar os dois
711. E: separa esses dois logo
712. I: bota um em cada canto
713. Felipe: pessoal, ó, presta atenção... então essa música foi utilizada como um hino do “same-sex marriage referendum” ... o que é um referendo?
714. C: hã?

715. Felipe: referendo, o que é um referendo?  
716. D: sei lá  
717. C: é::  
718. Felipe: referendo é quando as pessoas votam sobre alguma lei, sobre alguma coisa, tá... é uma consulta popular, né... então essa música foi utilizada na campanha de legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo, lá nos Estados Unidos, lá em Washington, esse foi o hino da campanha  
719. K: lá pode isso?  
720. Felipe: em Washington sim, foi legalizado  
721. B: no Brasil não, né...  
722. Felipe: sim, é legalizado também  
723. B: é legalizado o quê?  
724. Felipe: o casamento entre pessoas do mesmo sexo  
725. D: aqui também pode, né, se quiser casar também, né?  
726. Felipe: sim, no Brasil também é legalizado, tá?  
727. K: sou contra  
728. E: é só você não casar ué  
729. I: minha tia é casada com a minha outra tia  
730. K: sua tia é casada com a sua outra tia?  
731. I: aham  
732. K: do mesmo sangue, as duas?  
733. I: não::: ((rindo)), a minha tia virou minha outra tia depois que elas se casaram  
734. Felipe: óh, ele tá falando ali no texto que escreveu essa música porque no rap tem muita homofobia, o que é homofobia?  
735. C: muito preconceito  
736. Felipe: preconceito contra quem?  
737. E: aos... aos...  
738. D: homossexuais  
739. Felipe: isso, homossexuais... LGBT, pessoas que sentem atração por pessoas do mesmo sexo... ele diz que existe muita MISOGINIA também... o que é misoginia?  
740. D: professor, rapper não é tipo aqueles snoop dogg lá?  
741. Felipe: sim, ele também é um rapper  
742. D: o que é miso...  
743. Felipe: pessoal, o que é misogyny... misoginia?  
744. K: professor, eu conheço  
745. Felipe: o que é misoginia?  
746. D: eu não sei  
747. K: eu conheço um mano que namora a prima dele, de sangue  
748. Felipe: ah é? E o que é misoginia, pessoal?  
749. C: preconceito  
750. Felipe: preconceito contra... MULHERES, tá? Então misoginia é o preconceito contra mulheres  
751. G: POR QUÊ?  
752. Felipe: é a sociedade, né, algumas pessoas na nossa sociedade são preconceituosas...  
753. G: contra mulher?  
754. Felipe: sim, contra mulheres... aversão às mulheres... misoginia, tá?

755. G: sério? Mas tem tanta mulher...
756. Felipe: pois é, é por isso que a gente precisa ter essas discussões, e esse tipo de música, pra conscientizar as pessoas...
757. ((aluno K balança a cabeça negativamente durante toda a atividade, então se levanta e vai em direção à porta))
758. Felipe: onde você tá indo?
759. K: vou no banheiro, ué
760. Felipe: leva a plaquinha
761. ((aluno K sai da sala))
762. Felipe: PESSOAL, então ó, na página seguinte a gente tem lá algumas palavras em inglês, e a gente tem as correspondentes em português, tá? Então o que eu quero que vocês façam? Eu quero que vocês relacionem, tá? As palavras em português com as palavras em inglês, tá bom? Vou dar um minutinho pra vocês fazerem, depois a gente compartilha.
763. D: tá
764. K: com as letrinhas, professor?
765. Felipe: aham
766. B: o professor, lê esses pra nós
767. D: professor, vem aqui
768. Felipe: ó, eu quero que vocês façam a atividade de relacionar, hein, as palavras em inglês com as palavras em português
769. D: é assim?
770. Felipe: ((para D)) isso, tá certinho, é só continuar fazendo
771. E: já fiz
772. Felipe: já terminou?
773. E: eu não sei se tá certo, eu fiquei em dúvida
774. Felipe: tá bom, daqui a pouco a gente corrige
775. E: eu quero um bombom, porque eu terminei primeiro
776. I: você falou no primeiro dia, que eu lembro
777. Felipe: eu falei?
778. I: é, você disse, porque vocês é aluna nova, amanhã, amanhã não, na próxima aula eu trago um bombom pra vocês
779. Felipe: não, eu prometi um bombom pro C porque ele ganhou jogo
780. C: é, é pra mim, é pra mim, cadê professor?
781. Felipe: vou trazer
782. I: ué professor, mas você fala uma coisa, depois você vem mentindo, eu escutei
783. C: e o meu professor, quando você vai me dar? Ainda bem que você me lembrou, I
784. Felipe: já terminaram, pessoal?
785. C: hein, professor?
786. Felipe: já terminaram?
787. C: hein, hein, hein
788. Felipe: já terminaram? Não? Então vamos fazer a atividade
789. C: eu quero saber professor
790. D: esse menino é chato
791. C: ah, chato...
792. D: não, sem mi, esse menino é chato, nossa, meu deus do céu, tem que ter muita paciência pra aguentar

793. B: vamos, professor, corrige logo  
794. Felipe: vocês não fazem? Como eu vou corrigir, se vocês não fazem?  
795. B: eu não sei  
796. Felipe: é pra vocês tentarem fazer, depois a gente vai corrigir  
797. B: e se tiver tudo errado?  
798. Felipe: não tem problema se tá errado  
799. I: vem aqui professor  
800. Felipe: do que você precisa?  
801. D: PROFESSOR, vê se tá certo  
802. Felipe: vamos corrigir... ó, então, a primeira palavra, é a palavra American... vamos repetir? AMERICAN  
803. ((alunos repetem))  
804. Felipe: tá fraco, todo mundo AMERICAN  
805. ((alunos repetem))  
806. Felipe: mais uma vez AMERICAN  
807. ((alunos repetem))  
808. Felipe: perfeito... o que que é American?  
809. E: é um país... América  
810. G: PROFESSOR  
811. Felipe: American é... [americano ou americana, tá?  
812. I: [americano  
813. J: o professor, qual exercício que é?  
814. Felipe: esse aqui ((professor mostra no material))  
815. J: tá  
816. Felipe: depois, a próxima palavra  
817. C: qual é  
818. Felipe: SONGWRITER, vamos repetir?  
819. ((alunos repetem))  
820. Felipe: vamos repetir SONGWRITER  
821. ((alunos repetem))  
822. Felipe: tá fraco, SONGWRITER  
823. ((alunos repetem))  
824. Felipe: MAIS FORTE SONGWRITER  
825. ((alunos repetem))  
826. Felipe: perfeito... e o que é songwriter?  
827. E: é... esse aqui  
828. Felipe: isso, compositor... quem escreve uma música é um songwriter... o próximo, vamos repetir? ANTHEM  
829. ((alunos repetem))  
830. C: hino  
831. Felipe: ANTHEM  
832. ((alunos repetem))  
833. Felipe: mais uma vez ANTHEM  
834. ((alunos repetem))  
835. Felipe: de novo ANTHEM  
836. ((alunos repetem))  
837. Felipe: ó, lembra da questão da paçoca, vocês lembram da paçoca?  
838. I: parece que mordeu a língua  
839. Felipe: isso, ó, pra fazer esse som, esse é um fonema que a gente não tem

no português... pra fazer esse fonema a gente tem que pensar em alguém com a língua presa falando a palavra paçoca, como que seria? Paçoca

840. ((alunos repetem))

841. E: paçoca

842. Felipe: esse é o som, ó anthem, paçoca

843. ((alunos repetem))

844. Felipe: anthem

845. ((alunos repetem))

846. Felipe: perfeito, o que é anthem?

847. E: hino

848. Felipe: isso, hino... então anthem, hino

849. A: o professo::::r

850. I: para de graça, A

851. Felipe: depois a gente tem

852. ((alunos conversando entre si))

853. Felipe: pessoal, depois a gente tem... PESSOA::::L, depois a gente tem same-sex marriage, o que é isso?

854. E: casamento entre pessoas do mesmo sexo

855. Felipe: perfeito

856. ((aluno K retorna à sala))

857. Felipe: isso, casamento entre pessoas do mesmo sexo... ó, same-sex marriage, casamento entre pessoas do mesmo sexo, vamos repetir? SAME-SEX MARRIAGE

858. ((alunos repetem))

859. Felipe: SAME-SEX

860. ((alunos repetem))

861. Felipe: SAME-SEX

862. ((alunos repetem))

863. Felipe: MARRIAGE

864. ((alunos repetem))

865. Felipe: MARRIAGE

866. ((alunos repetem))

867. Felipe: SAME-SEX MARRIAGE

868. ((alunos repetem))

869. Felipe: o que é marriage?

870. C: eu não sei

871. Felipe: marriage? Casamento... então casamento entre pessoas do mesmo sexo... depois a gente tem LEGALIZE, vamos repetir?

872. ((alunos repetem))

873. Felipe: LEGALIZE

874. ((alunos repetem))

875. D: legalize é legalizar

876. K: legalize

877. Felipe: vamos repetir LEGALIZE

878. ((alunos repetem))

879. Felipe: LEGALIZE

880. ((alunos repetem))

881. Felipe: LEGALIZE

882. ((alunos repetem))

883. Felipe: MAIS FORTE LEGALIZE  
884. ((alunos repetem))  
885. Felipe: perfeito, o que é legalize?  
886. K: legalize  
887. C: legalize  
888. Felipe: isso, legalizar... e o que significa legalizar?  
889. C: liberar, tipo assim, a maconha não é legalizada, tem que legalizar a maconha  
890. Felipe: legalizar [é tornar lei, né  
891. C: cigarro é legalizado  
892. Felipe: isso, tornar algo dentro da lei, legalizar, tornar dentro da lei  
893. C: é  
894. Felipe: próxima palavra, pessoal... homosexuality  
895. ((alunos repetem))  
896. C: homossexualidade  
897. Felipe: HOMOSEXUALITY  
898. ((alunos repetem))  
899. C: homossexualidade  
900. Felipe: again HOMOSEXUALITY  
901. ((alunos repetem))  
902. Felipe: mais uma vez HOMOSEXUALITY  
903. ((alunos repetem))  
904. Felipe: very good, what is homosexuality? O que é homosexuality?  
905. C: homossexualidade  
906. D: homem com homem  
907. E: homossexual  
908. Felipe: homossexualidade  
909. A: homossexual  
910. Felipe: homosexuality, homossexualidade... o que é homossexualidade?  
911. D: é assim, por exemplo, eu gosto dela, pelo amor de deus, é só um exemplo, eu não sou, mas se eu gosto dela, POR EXEMPLO, a gente é homossexual  
912. G: por que, você me odeia? você não gosta de mim?  
913. Felipe: aham, são pessoas que se sentem atraídas por pessoas do mesmo sexo  
914. D: ((para G)) não, eu gosto...  
915. K: ela é ó ((mostra a língua))  
916. ((alunos riem))  
917. Felipe: pessoal  
918. D: ah, [você é...  
919. Felipe: PESSOAL... PESSOA::::L  
920. K: eu vi você mostrando a língua  
921. D: DEIXA A MINHA LÍNGUA  
922. Felipe: PESSOAL... homossexuais são pessoas que sentem atração por pessoas do mesmo sexo, tá... isso é homosexuality  
923. C: tá  
924. Felipe: depois a gente tem MISOGYNY  
925. ((alunos repetem))  
926. Felipe: vamos repetir MISOGYNY  
927. ((alunos repetem))

928. Felipe: e o que é misogyny?  
929. D: misogi-ni-a  
930. Felipe: misoginia... e o que é misoginia?  
931. C: preconceito  
932. Felipe: pessoal, o que é misoginia? Que que é misoginia?  
933. A: saúde  
934. Felipe: misoginia é um preconceito também... é o preconceito contra... mulheres, tá?  
935. H: eu coloquei esse  
936. Felipe: então misognia é uma forma de discriminação, discriminação contra mulheres, ok? Very good... depois a gente tem HOMOPHOBIA  
937. ((alunos repetem))  
938. Felipe: vamos repetir HOMOPHOBIA  
939. ((alunos repetem))  
940. Felipe: o que é homophobia?  
941. D: homofóbicos, não é?  
942. Felipe: homo...?  
943. H: ...fobia  
944. Felipe: homofobia, homophobia...vamos repetir? HOMOPHOBIA  
945. ((alunos repetem))  
946. Felipe: mais uma vez HOMOPHOBIA  
947. ((alunos repetem))  
948. Felipe: de novo HOMOPHOBIA  
949. ((alunos repetem))  
950. Felipe: again HOMOPHOBIA  
951. ((alunos repetem))  
952. Felipe: o que que é homophobia?  
953. C: homofobia  
954. Felipe: o que é homofobia?  
955. C: homofobia?  
956. Felipe: é  
957. C: ah, esqueci  
958. H: preconceito contra homossexuais  
959. Felipe: isso, preconceito contra homossexuais... e a última palavra, vamos repetir? EVOLVING  
960. ((alunos repetem))  
961. Felipe: EVOLVING  
962. ((alunos repetem))  
963. C: evoluindo  
964. Felipe: EVOLVING  
965. ((alunos repetem))  
966. Felipe: no três, todo mundo, one, two, three, EVOLVING  
967. ((alunos repetem))  
968. Felipe: again EVOLVING  
969. ((alunos repetem))  
970. Felipe: e o que que é evolving mesmo?  
971. C: evoluir  
972. Felipe: evoluindo  
973. A: evoluindo

974. Felipe: ok? Então, pessoal, pensando em todas essas palavras
975. K: nossa, professor, a gente já fez todas?
976. Felipe: isso, então vamos pensar de novo... quem que é o Macklemore?  
Pensem nessas palavras, qual dessas palavras a gente pode usar pra descrever o Macklemore?
977. H: songwriter
978. Felipe: perfeito SONGWRITER... então podem escrever lá embaixo... quem é o Macklemore? Songwriter
979. G: é pra escrever AQUI?
980. Felipe: isso, mas em inglês... songwriter... é a mesma palavra que tá escrito pra vocês lá em cima
981. K: espera, onde?
982. E: aqui, ó
983. K: oloco professor, essas palavras que você escolheu aqui, hein...
984. Felipe: e da onde ele é, mesmo?
985. D: da américa... american
986. Felipe: isso, american, então podem escrever aí na próxima, american
987. C: essa menina é louca
988. A: olha
989. Felipe: PRÓXIMA PERGUNTA... quem pode ler pra mim?
990. A: ((lendo no material)) A canção Same Love foi adotada... quer ler, pode ler?
991. Felipe: vai, A, pode continuar... A... continuar
992. A: não vou mais
993. Felipe: vai, lê pra gente por favor
994. A: não
995. Felipe: ok ((lendo no material)) A canção Same Love foi adotada como o hino não-oficial do Referendo 74 de Washington. Do que se trata esse referendo? E por que essa canção foi adotada como hino?... então pensem nessas palavras que estão aí, e pensem no que elas significam, e vejam quais delas podem ser utilizadas pra falar dessa campanha e desse referendo
996. D: casamento entre pessoas do mesmo sexo
997. Felipe: perfeito, e como eu falo em inglês isso?
998. H: same-sex marriage
999. Felipe: perfeito, same-sex marriage
1000. C: very good
1001. K: é na segunda?
1002. Felipe: é
1003. C: como que é?
1004. Felipe: same-sex marriage
1005. E: essa daqui, professor, também? ((mostrando no material))
1006. Felipe: pode ser... então same-sex marriage... e mais alguma palavra que eu posso usar?
1007. E: sim, essa aqui
1008. Felipe: aham, então homophobia... então é uma canção que trata da homofobia, então escrevam aí... homophobia
1009. A: é com h?
1010. Felipe: sim, com h
1011. H: homosexuality
1012. Felipe: isso, homosexuality também, pode escrever aí

1013. K: ((lendo no material)) Quebrada Queer, é um grupo de rap LGBT composto por seis jovens gays da periferia... ah, vocês são foda né... que cantam sobre os preconceitos que vivem no dia-a-dia.
1014. Felipe: próxima pergunta, pessoal... [Qual foi a motivação de Macklemore para compor essa canção?
1015. K: [Qual foi a motivação de Macklemore para compor essa canção?
1016. Felipe: então olhem aí na lista... que palavra a gente pode usar pra descrever a motivação do Macklemore?
1017. E: homophobia
1018. Felipe: ótimo, homophobia pode ser uma delas, homophobia...
1019. E: homosexuality...
1020. Felipe: homophobia e homosexuality... pode ser as duas
1021. E: então vai ser a 1
1022. Felipe: isso... então ele tava vendo o preconceito que tava acontecendo na comunidade dos rappers, né, então existia homofobia... preconceito contra pessoas LGBT... por isso ele decidiu escrever essa música... okay? Mas aí tem mais uma palavra... mais um tipo de preconceito que motivou ele...
1023. H: mi:::::so-gi-nia
1024. Felipe: MISOGYNY... perfeito, então por causa de homophobia e de misogyny também... misogyny
1025. D: calma aí professor, eu ainda to escrevendo
1026. C: ô professor
1027. Felipe: oi?
1028. C: misogyny e o que mais?
1029. Felipe: o que mais que motivou ele a fazer essa música? homophobia
1030. K: same-sex marriage
1031. Felipe: legal! Pode colocar essa também
1032. K: ah, você tá de brincadeira hein irmão
1033. D: é só esses três professor?
1034. Felipe: só
1035. H: vocês já não passaram essa música? Que fala lá da educação?
1036. Felipe: foi no outro semestre né?
1037. H: viu? Falei
1038. D: é aquela da fábrica, né?
1039. Felipe: é, que eles estavam de máscaras, né? lembra?
1040. D: verdade
1041. Felipe: PESSOAL, ó, agora a gente vai ouvir uma outra música... esse é um rap em português, tá? Esse rap fala sobre o mesmo tema ((apagando as luzes))... oxe
1042. H: apagou a errada, não precisa apagar todas... isso
1043. Felipe: obrigado, então pessoal, a gente vai ouvir um trequinho de uma canção rap que fala sobre homofobia e homossexualidade, mas é um rap brasileiro, então o que eu quero vocês façam... eu quero que vocês prestem atenção na letra e na pessoa que tá cantando, e me falem quais são as semelhanças e as diferenças entre o rap que a gente ouviu do cantor americano e o rap que a gente vai ouvir do cantor brasileiro, tudo bem? O que é diferente e o que é igual nessas duas músicas... vamos lá ((professor passa o vídeo aos alunos))
1044. ((aluno K, novamente, vira o rosto e se recusa a assistir o vídeo, olhando para a tela às vezes somente))

1045. Felipe: ok? Então esse foi o rap brasileiro que fala sobre o mesmo tema... ele fala de homofobia e homossexualidade, quais são as semelhanças, entre o rap americano e o rap que a gente acabou de ouvir? O que eles têm igual?
1046. H: são duas músicas
1047. C: quebrar com o preconceito
1048. Felipe: aham, eles falam... eles querem quebrar com o preconceito... que mais?
1049. H: homossexuais
1050. Felipe: homossexualidade... que mais? E o que eles têm de diferente?
1051. H: a música
1052. D: a roupa
1053. Felipe: a roupa? E como que é a roupa deles?
1054. I: quase igual de mulher
1055. Felipe: ahn?
1056. I: quase igual de mulher
1057. Felipe: roupa de mulher... mas o que é roupa de mulher?
1058. I: não sei
1059. E: é a blusa
1060. I: camisa curta... que mostra mais ou menos assim, sabe, a barriga... os shorts...
1061. Felipe: uhum, legal... e o rapper americano? Como era a roupa dele? Como ele se vestia?
1062. H: nem sei
1063. K: ué, de maloqueiro
1064. I: roupa grande, larga
1065. Felipe: o americano?
1066. D: não
1067. I: não
1068. K: tá louco
1069. E: roupa de viadinho
1070. Felipe: hã?
1071. E: roupa de viadinho
1072. ((alunos riem))
1073. K: não tá vestido direito
1074. Felipe: o que é se vestir direito?
1075. C: não tem, isso é preconceito
1076. K: não é preconceito, eu não ligo, mas que ele não tá vestido que nem homem ele não tá
1077. Felipe: então, ó, mas ele é homem, e está vestido... mas aqui ele tá vestido de um jeito, e lá no outro vídeo, o rapper tá vestido de outro jeito... e o que mais é diferente?
1078. I: o óculos
1079. Felipe: sim, aqui ele usa óculos né... mas além das roupas, o que mais é diferente?
1080. E: a jaqueta
1081. D: o jeito dele
1082. E: o cabelo, tem o cabelo também
1083. Felipe: sim, legal... pessoal, e a mensagem? Qual é a motivação desse rap? Por que ele escreveu esse rap?

1084. I: da homofobia  
1085. G: igualdade sobre homofobia  
1086. Felipe: ele tá lutando por igualdade, legal... e o rapper americano?  
1087. G: também, ué  
1088. Felipe: também tá lutando por igualdade, legal  
1089. E: é  
1090. Felipe: qual vocês gostaram mais? Esse ou o outro?  
1091. G: esse  
1092. D: o outro  
1093. Felipe: por quê?  
1094. G: porque eu entendi  
1095. E: não, o outro é mais da hora  
1096. Felipe: por que é mais da hora o outro?  
1097. D: ah, porque o som do outro, não sei...  
1098. C: o outro casa, agora esse aí...  
1099. I: o outro é triste, esse aí não é triste  
1100. Felipe: esse não é triste... então como ele faz vocês se sentirem?  
1101. I: ué  
1102. B: eu não gosto de música triste não  
1103. I: ele não deixa... ele não mexeu com a minha mente  
1104. Felipe: ele não mexeu com a sua mente?  
1105. I: não  
1106. Felipe: por quê?  
1107. I: porque ele só ficou homofobia não sei o quê, não sei o quê, tem que acabar, não sei o quê... no outro não, já mostra a história assim, verdadeira  
1108. Felipe: o outro conta uma história né... mas esse aqui também, ele tá falando da história dele  
1109. I: mas esse aí, sei lá  
1110. Felipe: e no outro vídeo, o que vocês sentiram no outro vídeo? Tristeza?  
1111. D: felicidade  
1112. I: angústia, porque tem gente que não aceita  
1113. Felipe: angústia, porque não aceitam ele? Que mais?  
1114. D: ódio de quem não aceita  
1115. Felipe: que mais? Que mais vocês sentiram assistindo o outro vídeo?  
1116. I: parabéns... e feliz, porque ele venceu o preconceito  
1117. Felipe: e assistindo esse vídeo, o que vocês sentiram?  
1118. E: uma bosta  
1119. I: sei lá, fiquei sem entender  
1120. Felipe: tudo bem, então pessoal, eu gostaria que vocês dessem uma olhada nas questões que a gente tem lá no material... então a primeira pergunta: quais são as semelhanças, o que os dois têm em comum?  
1121. H: eu coloquei que as duas lutam por igualdade  
1122. Felipe: legal, as duas lutam por igualdade... que tipo de igualdade?  
1123. B: eu não vou escrever sobre isso hoje não  
1124. Felipe: por que não?  
1125. B: porque não... eu não entendi nada... deixa tocar o negócio professor  
1126. Felipe: ó, que elas têm em comum? Em comum?  
1127. G: os dois lutam  
1128. Felipe: eles lutam pela...?

1129. G: igualdade  
1130. C: liberdade  
1131. Felipe: isso, então eles lutam contra a homofobia, tá, é isso que eles têm em comum... e o que eles têm de diferente? A próxima pergunta  
1132. I: A ROUPA, A ROUPA  
1133. Felipe: a roupa:::... que mais?  
1134. D: Vestimenta  
1135. Felipe: ok  
1136. B: professor, coloca de novo  
1137. Felipe: depois, tá?  
1138. D: O JEITO DE FALA:::R, professor, o jeito de falar  
1139. Felipe: ok, o jeito de falar  
1140. I: o tom de voz  
1141. Felipe: legal... pode ir escrevendo...  
1142. D: o outro é triste  
1143. Felipe: um é triste, o outro é alegre... pode escrever  
1144. C: é... a roupa que mais... PROFESSOR  
1145. Felipe: oi  
1146. C: qual que é a debaixo?  
1147. Felipe: a segunda?  
1148. C: eu não entendi a pergunta  
1149. Felipe: as diferenças entre as canções...  
1150. C: uma canta mais assim...  
1151. Felipe: o que elas têm de diferente?  
1152. H: é que nessa é viado que nem você ((para C))  
1153. C: aaah, nada a ver  
1154. Felipe: próxima pergunta, pessoal... a última pergunta, vai lá, estamos quase acabando  
1155. D: ((lendo no material)) em sua opinião, qual foi a intenção do compositor de quebrada queer?  
1156. Felipe: qual foi a intenção dele? Por que ele escreveu essa música?  
1157. D: pra acabar com a homofobia  
1158. Felipe: aham, então escreve aí... e o que mais? Ele tá contando a história de alguém?  
1159. D: a dele  
1160. Felipe: a dele, perfeito... e o Macklemore, ele tá contando a história de alguém?  
1161. H: a de todos  
1162. Felipe: mas é a história dele?  
1163. E: não  
1164. Felipe: não é a história dele, né... ele não é gay...  
1165. E: de [outras pessoas  
1166. Felipe: mas ele conta a história de [outras pessoas... então o Macklemore conta a história de outras pessoas... e o Murilo, que é o da Quebrada Queer, conta a história dele mesmo, tá? Então essa é uma diferença também  
1167. B: esse daí, ele é gay?  
1168. Felipe: sim, ele é gay  
1169. H: ele quer quebrar a homofobia, esse daí  
1170. G: quebrar a homofobia e mais o quê?

1171. Felipe: que mais? Quebrar a homofobia, lutar pela igualdade, contar sua história
1172. B: nossa, nem parece
1173. Felipe: não parece que ele é gay?
1174. B: não
1175. Felipe: por que não?
1176. B: porque não... não tem jeito de viado
1177. H: deve ser por causa da voz, grossa
1178. Felipe: a voz grave, né?
1179. H: e tem o jeito de fazer asssim com a mão também ((fazendo o gesto de “desmunhecar” com a mão))
1180. Felipe: os trejeitos?
1181. H: tem gay que age normal, você nem percebe... agora tem uns que você já olha... você já sabe ((rindo))
1182. Felipe: e o que que é agir normal?
1183. C: professor, é tipo assim... é...
1184. E: eu tenho um colega que é gay e não parece gay
1185. A: eu sei pelo jeito que se veste
1186. D: PROFESSOR, tem um menino da minha sala, ele é... mas a gente ne:::m percebe... eu percebi porque ele chegou e falou pra mim assim, e eu falei nossa, nem parece
1187. K: já era
1188. Felipe: pessoal, a gente vai ouvir mais uma vez só a música da Quebrada Queer... na última página vocês têm a letra da canção, vocês podem acompanhar pela letra, tá? Virem a página por favor... vamos acompanhar pela letra... ouvir e acompanhar pela letra, pode ser?
1189. C: ((lendo no material)) vidas cinzentas seguidas
1190. Felipe: pode ser? Ó, eu vou dar play, acompanhem a letra, na última página
1191. I: pera aí, professor
1192. Felipe: na última página... vira lá na última página, a gente vai ouvir mais uma vez
1193. A: vai logo professor
1194. Felipe: todo mundo pronto?
1195. A: sim
1196. Felipe: vamos lá
1197. I: PERA:::
1198. Felipe: espera aí, eu vou voltar
1199. K: que música é essa aí?
1200. Felipe: vamos lá ((professor dá play na música))
1201. ((música termina))
1202. Felipe: então é isso, pessoal
1203. G: ele fala bicha, né, professor
1204. H: AI BICHA:::
1205. Felipe: falando dele, né? por que ele fala bicha?
1206. E: porque ((fazendo o gesto de “desmunhecar” com a mão))
1207. H: porque os gays se chamam assim, né, tipo assim, entre eles... tipo ai bicha
1208. K: agoram chamam de bicha né
1209. A: porque eles não têm preconceito
1210. E: mas é preconceito

1211. Felipe: é preconceito?  
 1212. H: mas ele é bicha  
 1213. C: eles têm intimidade, né professor  
 1214. E: é, tipo assim, você não pode falar, mas eles podem  
 1215. Felipe: a comunidade ressignificou né, antes era uma ofensa, mas a gente se empoderou da palavra, por isso que a gente se chama de bicha às vezes... pessoal, vou recolher o material, coloquem o nome de vocês aí na frente  
 1216. D: mas já tá na frente  
 1217. Felipe: coloquem o nome que eu vou recolher  
 1218. C: o meu tá aqui, eu vou embora já  
 1219. Felipe: vou fazer a chamada... guys, pay attention  
 1220. ((professor faz a chamada))  
 1221. Felipe: Guys, thank you for coming, have a nice week, have a nice weekend, and I see you all next week. Bye bye!  
 ((fim da aula))

### AULA 3

((estudantes estão sentados ao redor de duas mesas grandes, os alunos I, K, H E B estão na primeira mesa e os alunos D, A, F, G e E na segunda, o professor está em pé entregando atividades aos alunos))

1. Felipe: Hey guys, good morning, how are you? Como vocês tão hoje?
2. I: Mal ((folheando as atividades)) Meu deus... agora tô pior
3. Felipe: Mal? Por quê?
4. ((aluno H se levanta para sentar em outra mesa))
5. Felipe: Senta aqui ó, por favor, aqui ou aqui ((aponta para duas cadeiras vazias nas mesas da frente))
6. D: Não. Na frente da câmera?
7. Felipe: É ( ) por favor. Aqui ou aqui... por favor
8. ((professor pede para outro aluno sentar na mesa com os outros, enquanto a professora auxiliar entra na sala))
9. Felipe: ((aponta para as cadeiras)) Por favor. Aqui ou ali. Vamos lá, falta só você. Se quiser participar tem que ficar em uma das duas mesas. Tá bom?
10. Felipe: ((na frente dos alunos)) GUYS. Vamos lá então.
11. A: Guys?
12. Felipe: O que a gente tava fazendo na aula passada mesmo? (...)
13. K: ((mostrando a folha de atividades)) -- vai escrever com o que, cá mão?
14. Felipe: A gente tava fazendo, o que que a gente tava fazendo semana passada?
15. I: [É::::
16. F: [CALMA.
17. E: [coisa de música, de comentário, essas coisas
18. Felipe: comentário. então hoje a gente vai continuar com comentários, tá?
19. D: ah. ((escondendo o rosto atrás da folha de atividade)) eu não consigo, tô com vergonha ( )

20. Felipe: não, faz isso não, é só pra mim
21. E: é... porque ele vai ser um professor melhor, diz ele
22. Felipe: é, eu tô estudando com as minhas aulas, por isso que eu tô gravando, tá gente, é só pra mim. só eu vou ver, ninguém mais vai ver essas imagens. só eu, tá?
23. A: mas de novo isso daqui?
24. D: ((aluna se levanta e senta na outra mesa e fala para câmera)) vou sentar aqui só pra fazer.
25. Felipe: só eu vou ver. tá. então PESSOAL, hoje a gente vai falar um pouquinho sobre a letra daquele rap que a gente tá estudando. Tá. A letra daquele rap que a gente tava estudando nas aulas passadas.
26. A: ( ) [não chora.
27. Felipe: /cês lembram qual que é o rap? que tavam estudando nas aulas passadas?
28. E: O o quê?
29. Felipe: qual que é o rap? Que música é aquela que vimos nas aulas passadas? Que música é essa?
30. E: Rap::? ( ) Hip hop?
31. K: Sei lá
32. Felipe: Que música é essa?... same love. Essa. Sobre o que é essa música mesmo?
33. E: sobre preconceito, com o outro(...)
34. K: sobre ideal lá...
35. E: [homofobia::
36. A: [sobre relacionamentos.
37. Felipe: [homofobia... Oi?
38. D: não lembro.
39. ((alunos falam simultaneamente, mas muito baixo))
40. Felipe: Então pessoal, vou dá um lápis pra vocês escreverem e que que eu quero que vocês façam? Aqui em cima -- PESSOAL, presta atenção. ((mostra na folha de atividades)) Aqui tem uma lista de palavras (...) A gente tem uma lista de palavras, uma lista de palavras e a gente tem as imagens, tá? Que representam as palavras, eu quero que vocês tentem ligar as palavras com as imagens tá?
41. D: ( )
42. Felipe: Então por exemplo... a primeira imagem lá, uma das palavras representam a imagem, a segunda e assim por diante. Eu vou passando na mesa ajudando vocês, tá bom? Vamos tentar fazer lá, leiam e vejam quais das palavras vocês conhecem:: Tentem identificar o significado e tentem relacionar com, com as imagens tá bom?
43. ((alguns alunos leem as palavras em voz baixa, a professora auxiliar entrega lápis aos alunos))
44. D: ó... ó esse ( )
45. K: ((apontando pro lápis)) me dá esse (...) aí.
46. E: ((pergunta ao professor sobre a atividade))
47. Felipe: ((vai até a aluna)) ( ) não tá entendendo?
48. ((os alunos estão conversando enquanto fazem a atividade))
49. D: /psor... vai ter que descontar nosso salário, professor.
50. F: Eu já sei.
51. I: ((para a professora auxiliar)) Hoje é dia vinte e seis /psora?

52. D: tem borracha, professora?  
 53. E: é.  
 54. Professora Auxiliar: sim.  
 55. A: hoje é que dia?  
 56. E: ((falando para A)) vinte e seis.  
 57. A: briga::do  
 58. E: de nada:: Porque fui eu que (...)  
 59. A: briga::do  
 60. D: tem borracha?  
 61. Professora Auxiliar: eu não tenho.  
 62. I: ((dando risada)) brigado::  
 63. Felipe: Borracha? Tem ali ((aponta))  
 64. ((a professora auxiliar entrega uma borracha para aluna D))  
 65. D: brigada.  
 66. ((os alunos estão lendo e fazendo a atividade, a aluna que estava sentada longe se junta a eles))  
 67. E: ( ) eu não sabia nem escrever. Eu não sei ( )  
 68. ((o professor supervisiona os alunos nas mesas))  
 69. F: ((lendo alto)) ( ) tratamento... treatment.  
 70. I: nossa, olha quanto ( )  
 71. F: é sério que são sete?  
 72. D: olha aqui.  
 73. Felipe: ((perguntando as alunas)) O que mais ( ) de tratamento?  
 74. F: esse aqui, não é? ((mostra na folha))  
 75. Felipe: very good. Esse é bom?  
 76. ((o professor vai até a primeira mesa, enquanto a professora auxiliar vai na outra mesa ajuda os alunos))  
 77. E: o... two. ( ) não sei nem falar esse aqui.  
 78. A: gente do céu. ( ) minha filha, olha.  
 79. D: é esse não é? ((mostrando resposta para a professora auxiliar))  
 80. Professora Auxiliar: esse aqui?  
 81. D: é...  
 82. Professora Auxiliar: ((aprontando na folha)) isso...  
 83. Felipe: ((falando com K e I)) Vamos lá... ( ) pensa na:: nas palavras aqui. Vê dessas palavras qual que você acha que parece com português  
 84. K: Ah... ( )  
 85. Felipe: ((apontando na folha)) qual que é essa?  
 86. K: ( )  
 87. Felipe: Isso mesmo, certinho  
 88. Professora Auxiliar: ((falando para as alunas da segunda mesa)) Eu ouvi hein  
 89. I: /psor?  
 90. Felipe: Oi.  
 91. I: Que que é (te::ars)?  
 92. Felipe: tears? (( gesticula))  
 93. I: a::.  
 94. D: /psora... ( )  
 95. E: chora::ndo  
 96. Felipe: tears... lágrimas.  
 97. E: como é?... te::ars

98. Felipe: hello H::: você tá brava?  
 99. ((H, atrasada entra na sala e vai para o fundo))  
 100. D: ((perguntando para professora auxiliar)) o que significa ( )  
 101. D: é, esse aqui ó  
 102. F: ó professora, esse aqui é aqui?  
 103. ((professor pede para H sentar na primeira mesa))  
 104. K: vem cá professor.  
 105. Felipe: ((respondendo alunos K)) isso, perfeito, certinho  
 106. Felipe: draw, draw é... ((gesticula com a mão)) desenhar  
 107. I: ah.  
 108. D: que ( ) esse aqui  
 109. Professora Auxiliar: pre-k (...)  
 110. Felipe: pre-k? pre-k é pré-escola  
 111. D: [cadê as criança? (...)  
 112. E: [qual?  
 113. Felipe: pre-kindergarten  
 114. F: [e esse aqui?  
 115. Felipe: que que é pré-escola?  
 116. E: [é o primeiro, você tá falando?  
 117. Felipe: não... não é o primeiro.  
 118. I: [professor tem borracha?  
 119. Felipe: não ((mostrando na folha para aluna E)) pre-k esse.  
 120. Felipe: ((gesticulando na frente da sala)) tears... isso aqui ó  
 121. D: ah é choro  
 122. Felipe: lágrimas  
 123. I: dá uma borracha por favor?  
 124. Felipe: borracha... ((pega de outra mesa e entrega a aluna I))  
 125. A: nossa esse aqui é grande, ou é ( )  
 126. Professora Auxiliar: na dúvida ( )  
 127. K: professor esse aqui ó...  
 128. Felipe: stereotypes... parece português ( ) estereótipo  
 129. K: hm  
 130. D: [cadê minha borracha? passa a borracha aqui...  
 131. Felipe: estereótipo é quando a gente fala por exemplo, menina não pode jogar futebol, pode só menino, ou menina usa rosa e menino usa azul, são estereótipos  
 132. K: ( ) aqui será?  
 133. Felipe: não...  
 134. K: [esses aqui não?  
 135. Felipe: também não  
 136. Felipe: ((falando para H)) ( ) tá certo. estereótipos é esse aqui ó ((mostrando na folha))  
 137. K: fal::ei, falei  
 138. Felipe: desculpa achei que tava falando do de cima  
 139. E: professor, ( )  
 140. D: esse aqui...  
 141. Felipe: não tear, esse tear que você tá falando?  
 142. D: é...  
 143. Felipe: ((gesticulando)) tears ó  
 144. E: chorar

145. D: ah... achei ( )
146. E: professor...
147. Felipe: qual que você ( ) DRAW, draw é desenhar
148. D: [( ) primeiro
149. A: aqui é, esse aqui ((mostrando para F))
150. E: [que que é desenhar?
151. Professora Auxiliar: [desenhar é draw
152. A: esses aqui (...) tá chorando ( )
153. D: [não tem que fazer um ( )
154. K: ((falando para professor)) umcles?
155. Felipe: uncle, uncle é... tio
156. A: [é só fazer ú...
157. Felipe: ( ) no exemplo, tio
158. D: [outra, primeira
159. Felipe: não... segunda, a segunda
160. Felipe: [tio
161. I: mas esse daqui é ((mostrando na folha))
162. Felipe: é uma árvore genealógica, aqui ( )
163. I: ah:: tá
164. E: olha aqui:: ((falando para G))
165. ((incompreensível))
166. Felipe: quê?
167. ((a professora auxiliar ajuda alunas D e A))
168. A: [que lo::ngo
169. H: ((mostra resposta ao professor))
170. Felipe: isso, perfeito, tudo bem
171. ((alunos conversam sobre a atividade))
172. K: [esse aqui?
173. Felipe: ó, keep my room straight... manter meu quarto arrumado
174. Felipe: ((falando para todos os alunos)) keep my room straight, manter meu quarto arrumado
175. E: [qual é a segunda palavra?
176. Felipe: stereotypes... stereotypes, estereótipos.
177. D: que são estereótipos?
178. Felipe: o que são estereótipos? é quando falam por exemplo, ah menina não pode jogar futebol, ou tal cor é de menino (...)
179. F: [quem falou?
180. Felipe: são estereótipos. Não é a verdade
181. D: [tá louco?
182. F: ah tá
183. Felipe: são estereótipos. pode jogar sim
184. ((incompreensível))
185. Felipe: ((ajudando aluno K)) esse aqui ó, o que tá acontecendo aqui?
186. K: medo?
187. Felipe: medo. Em qual aparece medo?
188. ((alunos fazem atividade e pedem ajuda))
189. Felipe: ((na frente da sala)) pessoal vamos corrigir? Não tem importância se vocês não terminaram. A gente acaba fazendo juntos. Tá bom? Se não a gente vai levar muito tempo, okay?

190. Felipe: então pessoal ó:: a primeira coisa é ver a ordem das palavras, tá? A primeira palavra é TEARS... tears, o que são tears?
191. E: é:::
192. Felipe: a primeira palavra, tears são... lágrimas. certo
193. E: [lágrimas
194. Felipe: aí tem uma imagem de uma pessoa chorando, tá? Primeira palavra tears, e a imagem da pessoa chorando, okay? Vamos repetir?
195. E: [t:::ears
196. Felipe: [TEARS
197. ((todos repetem baixinho))
198. Felipe: one, two, three... TEARS. Ah tá fraco, vou estar com tears aqui a pouco com essa animação... vou chorar aqui. Vamos lá pessoal, vamos repetir? Todo mundo por favor ó, ONE, TWO, THREE... TEARS
199. E: tears::
200. Felipe: TEARS
201. Todos: tears::
202. Felipe: TEARS
203. Todos: tears::
204. Felipe: TEARS
205. Todos: tears::
206. Felipe: Ah agora tá bonito
207. E: te--ars
208. Felipe: então tears é o primeiro... lágrimas. SEGUNDA PALAVRA... DRAW, o que é draw?
209. H: desenhar?
210. Felipe: desenhar. Perfeito. Então draw... desenhar, vamos repetir? ONE, TWO, THREE... DRAW
211. H, K: ((bem baixo)) draw::
212. Felipe: DRAW
213. Todos: dr--aw
214. Felipe: beautiful. Próxima palavra... STEREOTYPES. O que são stereotypes?
215. H: é::: quando (...)
216. Felipe: estereótipos, né. Então quando se falam que coisas são só de meninas ou só de meninos.
217. I: [professor me passa um lápis
218. Felipe: então STEREOTYPES, vamos repetir? STEREOTYPES
219. E, H, I: stereotypes
220. Felipe: beautiful. Depois a gente tem, SAME SEX, o que é same sex?
221. E: alguma coisa com símbolo...
222. Felipe: são símbolos, né. Símbolos do que?
223. E: [sexo
224. Felipe: do mesmo sexo... são duas pessoas do mesmo sexo. Duas pessoas do sexo masculino e duas pessoas do sexo feminino
225. K: a gente tá lendo de sexo?...
226. Felipe: same sex. Então ó, esse aqui é o feminino, que tem uma cruzinha pra baixo é o símbolo do feminino e o que tem uma flechinha pra cima é do símbolo masculino.
227. K: ((supreso)) ah não. Até o significado é tudo isso?
228. Felipe: depois ó, a gente tem uncle, o que é uncle?

229. E: tio
230. Felipe: TIO. Very good. Vamos repetir? UNCLE
231. E, A, H, B: uncle
232. Felipe: UNCLE
233. Todos: ((baixinho)) uncle...
234. Felipe: beautiful
235. E: ((imitando o professor)) beautiful
236. Felipe: qual é a imagem pra uncle?
237. E: [tio ( )
238. H: ( ) árvore
239. Felipe: [é a segunda imagem, isso, árvore genealógica. Segunda imagem. Depois, a gente tem ó, embaixo de tio, keep my room straight. Keep, my, room, straight. O que isso significa?
240. H: manter quarto arrumado
241. Felipe: manter o quarto arrumado, muito bom. Qual imagem representa manter o quarto arrumado?
242. E: [a primeira
243. F: [não bagunçado
244. Felipe: a primeira. Não bagunçado, manter o quarto arrumado
245. E: ((falando para F)) o dela é maior que o seu
246. F: cala boca, acabo com sua vida
247. Felipe: [primeira imagem, very good. Depois a gente tem, PRE-K. o que é pre-k?
248. E: é::: escolinha
249. Felipe: pré-escola. Escolinha, perfeito. Qual imagem representa pre-k?
250. E: a primeira de baixo
251. Felipe: isso, a primeira da segunda linha. Então pre-k, pré-escola ou escolinha. Okay? Depois a gente tem, TREAT--MENT. O que é treatment?
252. A: [tratamento
253. Felipe: very good, tratamento. Qual imagem representa tratamento?
254. A: [a última
255. E: [a dos remédios
256. Felipe: a última imagem, dos remédios. Vamos repetir ó, TREATMENT
257. A, E, F, K: treatment
258. Felipe: TREATMENT
259. A, E, F, K, H: treatment
260. Felipe: beautiful. Depois a gente tem, religion, o que é religion?
261. E: religião
262. Felipe: religião. Que imagem representa religião?
263. E: deve ser a ( )
264. Felipe: os símbolos ali, aparece aqui ó, os símbolos das religiões tá? Então isso é, religion. Vamos repetir? RELIGION
265. D, A, E, F, K: religion
266. Felipe: beautiful.
267. D: acho velho isso daí ficar ( )
268. Felipe: a próxima, fears, o que são fears? Medos. Então fear é medo ou ter medo de alguma coisa, tá? Que imagem representa o medo?
269. E: a sétima
270. Felipe: a sétima imagem. Pessoal das sombras né, pessoas das sombras

fazem assim ((gesticula com susto)) essa é a imagem do fear. Quem faz essa cara de sofrimento dele?

271. D: não

272. Felipe: só nos filmes né

273. E: não nem nos filmes

274. A: só pulo o portão e vou pra fora ((dando risada))

275. Felipe: esse é fears. A próxima, a book written thousands of years ago

276. E: é o livro

277. Felipe: isso, olha pra esse livro, é um livro novo?

278. E: é um diário::

279. Felipe: é um livro antigo, um livro escrito milhares de anos atrás. Vários anos atras, okay?

280. A: ((cantando)) dez mil anos atrás

281. Felipe: legal, e a última? Keep me warm, o que é keep me warm?

282. E: ( ) warm

283. Felipe: manter aquecido, então 'keep me warm' é me manter aquecido. Que imagem é me manter aquecido?

284. ((alunos da segunda mesa conversando e dando risada))

285. I: lareira, chique

286. Felipe: isso, ter uma lareira. Very good guys. Arrasaram viu. Ó, se a gente virar a página, na próxima atividade, a gente tem a letra do rap que a gente tava ouvindo, tá? Então ó, eu vou ler e vou traduzindo pra você para saberem o que a pessoa tá falando. Vocês lembram, do vídeo (...)

287. A: [aqui ele fala eu sou gay... ou não

288. E: [é de homofobia

289. Felipe: quase, é o vídeo de homofobia, vocês lembram? Que o menino mostra quando ele é jovem ( ) então essa é a música, esse é o rap. ((algumas alunas estão distraídas olhando para a câmera))

290. Felipe: então ele começa falando, "when I was in the third grade I thought that I was gay cause I could draw", ó prestem atenção aqui, "when I was in the third grade I thought that I was gay cause I could draw", "quando eu estava na terceira série, eu achei que era gay porque conseguia desenhar" tá, é assim que ele começa o rap. "my uncle was and i kept my room straight", o que é uncle mesmo?

291. D: não sei

292. E: tio

293. Felipe: tio. "meu tio era", era o quê?

294. D: gay

295. Felipe: gay. " meu tio era gay"

296. A: ahn, seu tio era gay?

297. Felipe: não, do rap aqui, do texto. "meu tio era" e depois ele fala "and i kept my room straight" o que é kept my room straight? Manter?...

298. D: [manter

299. Felipe: manter quarto arrumado. Por que ele achava que era gay?

300. D: porque ele era limpinho, era organizado::

301. Felipe: perfeito. Ele deixa o quarto dele arrumado. Mais duas razões?

302. F: mas ele achava que ele era gay?

303. Felipe: é, quando ele tava na terceira série, quando ele era bem pequeno.

Porque ele deixava o quarto arrumado e o que mais?

304. H: desenho?

305. Felipe: porque ele conseguia desenhar, e tem mais um
306. E: porque ele tinha medo?
307. A: tinha medo de assumir?
308. Felipe: olha lá no texto. Porque o quarto dele era arrumado, porque conseguia desenhar e porque... o tio dele era gay. Aí ele fala "my uncle was". Então ele achava que era gay porque o tio dele era gay, desenhava e deixava o quarto arrumado. Depois ele continua lá, "I told my mom, tears rushing down my face" " eu falei para minha mãe"... tears, o que são te--ars?
309. D, E: lágrimas
310. Felipe: "lágrimas escorrendo pelo meu rosto" são as palavras da atividade, ta bom "tears rushing down my face", tava com lágrimas no rosto. Aí ela falou ó, "Ben, you've loved girls since before pre-K" "ben, você gosta de menina desde antes do pre-k", o que é pre-k?
311. E: da escola. Isso. Que ele gostava de meninas desde antes da pré-escola, okay? Aí "tripping, yeah, I guess she had a point, didn't she?" "eu acho que ela tinha um ponto" que ela tinha uma opinião, um argumento bom. Aí ele fala "a bunch of stereotypes" o que é stereotypes mesmo? São as coisas de menino e menina, estereótipos. e o que são os estereótipos na música?
312. E: o que são estereótipos?
313. Felipe: estereótipos de homossexuais. Homossexuais fazem algumas coisas, eles podem desenhar, okay? Mantêm o quarto arrumado e alguém da família é gay. Esses são os estereótipos. aí ele fala ó, "I remember doing the math, like, Yeah, I'm good at little league", "eu lembro de fazer as contas" de achar "ah eu sou bom em esportes" ( ) "A pre-conceived idea of what it all meant, for those that like the same sex had the characteristics"
314. E: é o símbolo
315. Felipe: ((gesticula afirmativamente)) same sex. o que é same sex? Mas é símbolo do que?
316. E: do feminino e masculino
317. Felipe: aham, são do mesmo sexo né. Então ó, ele tava pensando lá que tinha um monte de ideias erradas na cabeça dele, que as pessoas falavam que pessoas do mesmo sexo tinham características, quando na verdade não tem. "são ideias erradas na minha cabeça". Aí ele fala ó "the right-wing conservatives think it's a decision" então "os conservadores de direita pensam que é uma decisão". "and you can be cured with some treatment and religion" que você pode ser curado com treatment e religion, o que é treatment?
318. F, A: tratame::nto
319. Felipe: tratamento, e religião, então você pode ser curado com tratamento e religião. Algumas pessoas conservadoras pensam que você pode ser curado com tratamento e religião. Aí continua "man-made, rewiring of a pre-disposition, playing God, ahh, nah, here we go, america the brave... still fears what we don't know" né, então ele fala ó, que isso é criado pelo homem e America que é corajosa ainda FEARS o que ela não conhece. O que é fears?
320. E: medo
321. Felipe: sentir medo. Então américa é tão corajosa ainda sente medo do que ela não conhece. O que ele tá falando? O que a américa não conhece?
322. ((duas alunas estão conversando e dando risada))
323. H: ((falando baixinho)) os homossexuais
324. Felipe: os homossexuais, daí ela não conhece a identidade de pessoas

homossexuais. Aí ele fala ó “god loves all his children, is, somehow forgotten” então deus ama todas as cri—anças, seus filhos, mas isso é esquecido, “but we paraphrase, a book written thirty—thirty five hundred years ago”, mas, mas a gente parafraseia, a gente cita ainda, um livro escrito milhares de anos atrás . que livro é esse?

325. H: a bíblia

326. Felipe: a bíblia, né, então a gente ainda cita a bíblia e esquece da parte “deus ama todos” né, é isso que ele tá falando aqui. ((D gesticula concordando)) ai ele fala “I don’t know”, “sei lá”, meio estranho, sei lá. Daí ele fala “and I can’t change, even if I tried, even if wanted to”, então eu não posso mudar, né, mesmo que eu tentasse, mesmo que eu quisesse”, ele não consegue mudar, então ele fala aqui ó “my love, my love, my love”, “meu amor, meu amor, meu amor” “she keeps me wa::rm” o que é warm? O que é keep me warm?

327. E: [abraço?

328. Felipe: quando alguém te abraça como você se sente? Quando ta friozinho e uma pessoa te abraça?

329. D: amor, carinho

330. E: quente

331. Felipe: quentinho né?

332. Professora Auxiliar: coloca o pé na lareira

333. Felipe: é, o pezinho na lareira, é quente, então meu amor me deixa aquecido. Ele tá falando que não pode mudar, mas “meu amor me mantém aquecido”, okay? PESSOAL, alguma duvida sobre a música? Alguma palavra que queriam perguntar? Não? Então o que a gente vai fazer agora, ó, na atividade seguinte eu tenho trechos da letra que a gente acabou de ler , e alguma explicações::, eu quero que vocês, relacionem, as, os trechos com as explicações. Por exemplo, ó ((mostrando na folha de atividades)) na primeira explicação lá embaixo, entre parênteses, lá embaixo ó

334. E: [o autor está contando sua histó-ria

335. Felipe: “o autor esta contando sua pró-pria história”, em qual dos trechos da música, o autor está contando sua própria história?

336. D: nenhum

337. G: [não sei

338. Felipe: dá uma lida aí, a gente acabou de ler a letra da música. ( )

339. A: [(imitando o professor))

340. H: c ou a d

341. Felipe: hmm

342. K: acho que é o e

343. Felipe: é a primeira ó, “when I was in the third grade, I thought that I was gay”, “quando eu tava na terceira série, eu achei que era gay”, essa é a história dele

344. A: [ah essa eu sabia

345. D: é pra colocar a primeira a?

346. Felipe: é, a primeira é a

347. D: ((cantando)) /psor o que significa “and i iá:::”

348. A: o que significa, professor?

349. Felipe: ((dando risada)) tá difícil de entender...

350. D: aquela cantora que grita::

351. Felipe: [do titanic?

352. D: é::: que que significa isso?

353. ((incompreensível))

354. Felipe: a segunda, ó, pessoal, “o autor cita os motivos pelos quais achou que era homossexual”
355. H: é a d, por causa da ( )
356. Felipe: [é a d, perfeito, então a segunda, a d. “o autor cita os motivos pelos quais achou que era homossexual”, que motivos são esses mesmo?
357. A: [é a d ou a b?
358. F: a d
359. Felipe: [é a d
360. D: ( ) [por ele gosta de desenhar
361. Felipe: gosta de desenhar::
362. D: [acho que::: do quarto arrumado
363. Felipe: [mantém o quarto arrumado
364. H: ( ) e o tio dele
365. Felipe: e porque o tio dele era gay
366. F: e qual é a primeira, professor?
367. Felipe: primeira é a
368. D: [então essa é a d
369. Felipe: [a segunda é a d
370. G: a terceira é?
371. Felipe: então vamos lá, terceira
372. D: [a segunda é o que e?
373. Felipe: [segunda é d
374. F: “o autor faz uso de vozes sociais no âmbito da religião”
375. Felipe: perfeito, “o autor faz uso de vozes sociais no âmbito da religião”, que letra fala da religião?
376. H: b
377. Felipe: very good. A letra b, o que ele fala da religião? O que o autor fala da religião? Ele usa a religião pra falar de quê?
378. H: ele quer atingir quem fala que deus ama a todos mas esquece disso quando tem homossexuais
379. Felipe: perfeito. Então a gente esquece que deus ama a todos, é isso que ele tá falando
380. A: ((falando para F)) você entendeu?
381. Felipe: depois (...)
382. F: o autor faz uso de vozes sociais
383. Felipe: “o autor faz uso de vozes sociais na política” onde ele tá falando de política?
384. E: na c
385. Felipe: c. perfeito, o que ele tá falando de política? Ele tá falando o que sobre política?
386. H: dos políticos preconceituosos que tomam decisões
387. D: de PRECONCEITO
388. Felipe: aham, então tem conservadores... conservadores -- tudo bem? ((falando para G que acabou de acordar))
389. G: não
390. Felipe: quer uma águinha?
391. G: quero. Vou lá fora ((sai da sala))
392. Felipe: então ó, C “the right wing conservatives think it’s a decision”, então, os conservadores de direita::, acham que é uma decisão, ele tá falando de política, os

conservadores de direita acham que é uma decisão, tá? DEPOIS: “o autor acredita que não é possível curar a sexualidade das pessoas”

393. H: ah:: a e

394. Felipe: a e, é a que sobrou, né, que tá faltando...

395. F: é

396. Felipe: então ele fala, olha lá: “and I can’t change, even if I tri-ed, even if I wanted to” então “eu não posso mudar, mesmo se eu tentasse, mesmo se eu quisesse”

397. ((D, A e F conversando))

398. D: não, péra aí, professor...

399. A: não, era a e::

400. Felipe: é a que sobrou

401. D: que sobrou? sobrou a b

402. F: ((falando para D)) é a e

403. Felipe: é a e. então PESSOAL, agora a gente tem::: lembra que a gente tava escrevendo comentários? Então eu trouxe pra vocês, dois exemplos de comentários em inglês que aparecem lá no vídeo do Ma-cklemore, aquele vídeo que a gente assistiu, então da mesma maneira que vocês escreveram comentários em INGLÊS, né, igual lá na página do youtube, eu trouxe duas pessoas americanas, pessoas que falam inglês, né, ahn:: que escreveram comentários em inglês, e a gente vai analisar esses comentários, tá? ((alunos da primeira mesa estão olhando na folha e da segunda mesa então conversando)) Então Ó, antes da gente da gente ler eles, antes de eu traduzir, eu vou explicar os comentários com vocês depois, mas eu quero que vocês deem uma olha::da aí:: e , e marquem as alternativas seguintes, olha, tem algumas a-firmações sobre os comentários, tá?, então eu quero que vocês escrevam se vocês concordam totalmente das afirmações, ou vocês concordam só mais ou menos, parcialmente, ou vocês discordam (...)

404. E: mas oxe (...)

405. Felipe: [se vocês concordam to-talmente, quero que escrevam c-t, concordam totalmente

406. F: c-t

407. Felipe: c-t, concordam totalmente, c-p, concordam parcialmente, e d-discordam

408. E: em relação então a e (...)

409. Felipe: Ó, então o primeiro, vamos lá, em relação a extensão do texto: a gente tem “os comentários são longos” e “os comentários são curtos”, o que vocês acham?

410. H: [c-t

411. A: [são longos:: longos

412. Felipe: [são longos? C-t? concordo totalmente?

413. A: [c-t

414. E: [c-t?

415. Felipe: os comentários são longos? O que /cês acham?

416. F: mas eu não entendi o que tá escrito nesse comentá::rio

417. Felipe: mas eu quero saber só se eles são longos ou curtos, depois vamos ler

418. D: [são longos

419. Felipe: c-t? então se vocês concordam totalmente: c-t

420. E: mas e então se os comentários são curtos?

421. Felipe: se os comentários são curtos, concordam ou discordam? Se discorda:  
d

422. D: ahn?
423. F: quê? Discordo não, não, não tá errado isso aí
424. Felipe: ó, a primeira: “os comentários são longos” e na segunda “os comentários são curtos”. PESSOAL Ó, não tem certo ou errado, é a opinião de vocês, tá? Então se vocês concordam (...)
425. K: [então é nossa, não devia tá falando nada ( )
426. Felipe: [quero só que vocês compartilhem, vamos fazer tudo junto, então ó, pensem nos comentários—pensem no que a gente usa os comentários(...)
427. B: professor, você vai ler?
428. Felipe: vou ler agora. ((alunos conversando)) Ó:: então no primeiro comentá::rio(...) tudo bem, G?
429. G: ((entra na sala))
430. Felipe: no primeiro comentário, ó: “the first time i ever heard this song, years ago in high school, I started to weep uncontro-llably” então “a primeira vez que escutei essa música, anos atrás (...) ((falando para D)) ó, presta atenção
431. D: ai
432. Felipe: ó: “anos atrás, quando ouvi essa música, eu tava lá- no ensino médio, eu comecei a chorar incontrolavelmente(...)
433. D: que que é chorar?
434. Felipe: weep
435. F: ele tá falando isso?
436. Felipe: é o comentário, to lendo o comentário, o primeiro comentário: “i started to WEEP uncontrollably”, comecei a chorar incontrolavelmente, “the song felt so close tom my heart, so raw and yet so warm and comforting(...)
437. H: sentiu a música no coração?
438. Felipe: aham, ficou pertinho do meu coração, a música sentiu como se tivesse pertinho do meu coração, “so raw”: tão crua, né, tão de verdade, e ainda, e mesmo assim, é- muito confortável, muito confortante
439. D: professor, como é coração em inglês
440. Felipe: heart
441. D: heart::
442. Felipe: heart
443. A: heart
444. E: --( ) partir assim ((gesticulando))
445. Felipe: partido? Ai meu deus, ó depois: “even to this day” mesmo hoje, mesmo nesse dia, “when the song randomly plays in the radio”, quando essa música começa a tocar na rádio, “i start to tear up without warning”, meu olho começa a encher de lágrimas, né, então quando ele escuta a música na rádio, o olho começa a encher de lágrimas, “and bring me back to the time when i hated who i had to be”, então me lembra de quando eu odiava o que tinha de ser, o tempo em que eu me odiava, “when I was struggling with my identity”, quando eu tava sofrendo com a minha identidade, “but it also reminded me bout how far i’ve come”, mas aí isso também me lembra, o quão longe eu cheguei, onde que eu tô, onde que eu cheguei, “now the tears, are tears of joy and inner peace and it is so beautiful”, agora essas lágrimas são de felicidade, e de paz interior, e isso é muito bonito, esse é o primeiro comentário(...)
446. B: ele é gay?
447. Felipe: o que vocês acham? Acham que essa pessoa é gay?
448. F: [não

449. A, H: [é::
450. D: [você?
451. Felipe: por quê? Não, a pessoa do comentário
452. H: porque ele sofria com a identidade dele
453. Felipe: ele sofria com a identidade dele ((alguns alunos concordam)), que identidade é essa?
454. H, I: de se::::r...
455. Felipe: de ser gay, de ser homossexual, então ele se emociona quando ele ouve essa música, se emocionou quando ouviu pela primeira vez, lá no ensino médio, e ainda hoje se emociona, por motivos diferentes, quando ele se emocionou lá no ensino médio, foi por quê? Por que motivo?
456. D: porque falava ( )
457. Felipe: no ensino médio, porque ele tava sofrendo, né, tava sofrendo com a identidade dele, pode ser que sofria bullying, pode ser que ele não se aceitava, por isso que ele so-fria quando ouvia essa música no ensino médio, e hoje? Por que ele chora?
458. H: ( ) inner peace
459. Felipe: de alegria, de alegria e de paz interior, porque agora ele se aceita, ele não sofre mais tá? Então são dois momentos diferentes, e o segundo comentário? Ó, segundo comentário a pessoa começa assim: "i know not all christians are like that", eu sei que nem todos os cristãos, são assim, right? "I think foundation of religion is good", eu acho, eu penso que a base da religião é boa, what i have a problem with, is that people use religion to hate and discrimination, and act with violence on people", o que eu tenho problema é quando as pessoas usam a religião, para discriminar, pra odiar as pessoas, né(...)
460. D: -- tô sabendo
461. Felipe: com violência, então o meu problema não é com a religião, é quem usa a religião pra ser violento e pra discriminar e espalhar ódio, right? Depois ele fala: "i know there are christians that don't do that, and are accepting of people", eu sei que existem cristãos que não fazem isso, que aceitam as pessoas(...)
462. D: /psor, que que ele fala aqui em inglês?
463. Felipe: ele fala da bíblia, fala da bíblia na frase seguinte, ó... "though there are still other people, that use christianity and the bible, as a shield to justify hate", mas ainda existem pessoas que usam o cristianismo e a bíblia como escudo, para justificar o ódio, okay? Então PESSOAL, como vocês se sentem sobre esse segundo comentário? Vocês concordam, discordam?
464. D: hmm:::: concordo mas discordo
465. Felipe: o que ele tá falando no segundo comentário? É uma história?
466. H: um argumento
467. Felipe: é um argumento:: uma opinião, então pessoal ó, leiam a segunda parte em relação ao conteúdo, e escrevam lá se vocês concordam ou discordam
468. A: ( ) eu concordo
469. Felipe: vocês podem fazer em grupo, discuta com o coleguinha do lado, tá? Então se concordam totalmente, c-t, concordam parcialmente c-p, e discordam d
470. D: tá, vou colocar c-t, c-t, c-t...
471. Felipe: com tudo?
472. ((os alunos se juntam para fazer a atividade e conversam entre si, tirando dúvidas sobre o que fazer com o professor e a professora auxiliar))
473. Felipe: PESSOAL, vamos compartilhar só o três? Desculpa, é, o três, a

primeira parte, vamos lá ó, depois a gente volta pra fazer os outros (...)

474. E: onde?

475. Felipe: aqui, esse aqui ((mostrando na folha)) “em relação ao conteúdo”

476. E: a gente tá fazendo ele

477. Felipe: é, vamos compartilhar, quero ouvir a opinião de vocês, tô, curioso pra saber o que vocês acham, a opinião de vocês, primeiro: “os comentários contam histórias”

478. D, A: SIM

479. E: concordo

480. Felipe: d? c-t?

481. E: c-t? que mais? ((falando para a segunda mesa, alunos concordam)) Todo mundo unido? E pra vocês, K? os comentários contam histórias?

482. K: d

483. Felipe: d? por que d?

484. H: porque um não é uma história, é um argumento

485. Felipe: é um argumento? E pra vocês? ((falando para a segunda mesa)) que história que ele tá contando?

486. F: a dele

487. Felipe: aham, pode ser os dois, pode ser uma história e pode ser um argumento tá? É a opinião de vocês, não tem certo ou errado, é o que vocês acham tá? Então lá no primeiro por exemplo, ele tá falando como ele se sentia quando ouviu a música pela primeira ve::::z

488. K:( ) se não tem certo ou errado

489. Felipe: pode ser um re-lato né, ele pode fazer um relato de como ele se sente quando ouviu a música, a próxima, “os comentários utilizam argumentos”

490. H: c-t

491. Felipe: c-t? e pra vocês?

492. F:[ concordo

493. E: [sim

494. A: [eu, é d

495. Felipe: d?

496. D: meu é d::

497. Felipe: d?

498. I: [c-t, eu coloquei

499. Felipe: c-t? por quê?

500. I: não sei ((rindo))

501. Felipe: que argumentos eles utilizam? Dá um exemplo

502. D: pala::vras, comentário

503. Felipe: dá um exemplo, de que argumentos eles utilizam, o que é um argumento?

504. D: não sei

505. Felipe: o que é um argumento, pessoal? Quem sabe? Quem pode me ajudar? Quando eu utilizo argumentos?

506. K: quando diz::::

507. H: quando se expressa opinião

508. Felipe: quando quer expressar opinião, quando você quer convence::r outras pessoas, né? Eu utilizo argumento pra convencer outras pessoas, por exemplo: acabei de fazer um pudim...

509. F: [hmm:::

510. Felipe: tá maravilhoso(...)
511. F: [dá pra comer?
512. Felipe: então, mas ele tá muito feio, só que tá muito gostoso
513. E: o importante é comer
514. Felipe: então o que eu vou falar? Vou falar ó: “come meu pudim”, pessoal ó, come meu pudim PORQUE ele está muito gostoso, porque eu fiz uma calda de caramelo
515. E: igual o chocolate dela ((apontando para F, alunos começam a conversar))
516. Felipe: é, igual o chocolate, então come meu pudim porque ele tá gostoso, ele tá queimado mas gostoso, porque tem calda de caramelo, então quando eu tô oferecendo razões pra convencer alguém, por exemplo eu quero convencer essa pessoa a comer meu pudim, quando eu ofereço razões pra convencer a pessoa a concordar comigo, eu uso argumentos, então nesse caso: eu cozinhei é um argumento, tá gostoso é um argumento, fiz uma calda de caramelo é um argumento tá? ((dando tapas na mesa, sem barulho)) pessoal, presta atenção aqui ó, ENTÃO, esses são argumentos, o que são argumentos mesmo?
517. D: é quando a pessoa, não sei o que... ((alunos dão risada))
518. Felipe: não tava prestando atenção, né?
519. K: pra convencer a comer pudim
520. D: é::
521. Felipe: pra que eu uso argumentos?
522. H: ( ) convencer
523. F: [, já fez chocolate sem leite condensado?
524. Felipe: convencer outras pessoas, tá? ((falando para F)) fala de novo, não entendi
525. F: já fez chocolate sem leite condensado?
526. Felipe: chocolate sem leite condensado? Hmm, não
527. F: é muito bom, margarina, leite:: e:: nescau...
528. Felipe: vou tentar fazer hein, no fim de semana, vamos lá pessoal ó, então os comentários utilizam argumentos? O que vocês acham?
529. H: sim
530. Felipe: c-t? e vocês?
531. D: c-t
532. Felipe: c-t, então eles utilizam argumentos, quando eu expresso minha opinião e quero que alguém concorde comigo, utilizo argumento, o próximo: “os comentários descrevem fatos?”
533. H: c-p
534. D, F, E: c-t
535. Felipe: por que c-t, H?
536. G: ((incompreensível))
537. Felipe: parcialmente, mais ou menos, por que c-p? e por que c-t?
538. D: porque não sei, porque sim, eu senti eu senti...
539. Felipe: porque sim não é resposta ((dando risada))
540. H: porque em algumas partes, ele fala ( ) sobre a história dele
541. Felipe: aham, legal, quais são os fatos? Que ele traz? Dá um exemplo de fato
542. H: que ele chorou, da religião::o
543. Felipe: ó, presta atenção, da religião, quando ele fala da vida dele ele também tá contando fatos, né? Quando fala da história dele, pessoa::l, presta atenção aqui ó: quando eu tava no ensino médio, eu ouvi essa música e comecei a chorar, isso é um

- fato, uma história, tá bom? Então mais ou menos fato né,  
 544. ((alunos de olhando na câmera e conversando))  
 545. Felipe: os comentários, pessoal, “os comentários expõem um ponto de vista?”  
 546. I, D: [sim, c-t  
 547. Felipe: c-t? ((D concorda)) ponto de vista de quem?  
 548. E: da minha  
 549. Felipe: sua? Seu ponto de vista? Você que tá lendo?  
 550. H: quem escreveu  
 551. Felipe: de quem escreve, do autor, prefeito, o próximo: “os comentários fazem uma reflexão sobre a realidade atual?”  
 552. H: fazem  
 553. Felipe: c-t?  
 554. D: c-t, c-t  
 555. E: c-t  
 556. Felipe: perfeito, então ele tá falando sobre a realidade que ele vive, realidade atual, “os comentários compartilham opiniões de experiências pessoais?”  
 557. K: ahn ( ) lógico  
 558. Felipe: experiências pessoais?  
 559. K: não  
 560. Felipe: não?  
 561. H: sim, c-p  
 562. Felipe: c-p? por que c-p?  
 563. A: qual?  
 564. Felipe: os comentários compartilham experiências pessoais? Quais experiências pessoais são compartilhadas?  
 565. K: ( ) quando ele diz::  
 566. Felipe: que experiências pessoais são compartilhadas?  
 567. H: quando ele fala sobre a identidade dele::  
 568. Felipe: perfeito, então como ele sofria com a identidade dele no passado, e agora ele tá feliz e em paz, isso é uma experiência pessoal, perfeito, “os comentários fazem uma apreciação do vídeo da canção?” então se ele gostam... se o vídeo é bom... se a música é boa  
 569. H: c-p  
 570. Felipe: c-p? por que c-p?  
 571. D: c-t... c-t... c-t...  
 572. H: que até hoje(...)  
 573. Felipe: até hoje ele chora, é bom porque a música faz ele sentir, uma apreciação da canção, tá? Perfeito, vamos pro próximo, vamos fazer juntos o próximo  
 574. ((D começa a cantar e F continua))  
 575. Felipe: Ó, em relação aos autores dos comentários, pensem nos comentários que vocês costumam ver, pensem nos comentários que vocês costumam ver no youtube, e as pessoas que criam esses comentários, as pessoas que escrevem comentários  
 576. D: eu só assisto novena  
 577. Felipe: só novena? Não tem comentário em novena?  
 578. F: tem, é GLÓRIA A DEUS, é ALELUIA  
 579. Felipe: pensa nesses comentários então ó, “os autores são músicos profissionais?”

580. H: não
581. Felipe: não?
582. D: -- ah então, esse negócio também ( )
583. H: não que eu saiba
584. Felipe: então d, discordo, não, acho que não... não que eu saiba, provavelmente, não
585. F: por quê?
586. Felipe: primeiro, os comentários “os autores são músicos profissionais?”
587. F: não sei... acho que sim ( ) ai ((A cutuca D))
588. Felipe: próximo: “os autores possuem objetivos financeiros para produção de comentários?”
589. A: num tô entendendo na::da ((dando risada))
590. Felipe: pessoal, “os autores possuem objetivos financeiros para produção de comentários?”
591. F: sim ((dando risada))
592. Felipe: PESSOAL(...)
593. F: /psor mas ( )
594. A: pe-ssoal ((imitando o professor))
595. Felipe: lembra que a gente combinou? No começo da aula? Quando... não, pessoal, sério agora, presta atenção aqui, lembra que a gente combinou, que a gente vai se ajudar? Eu não posso ajudar você se não me ajudarem? Que nós trabalhamos juntos? Se vocês não prestarem atenção, se não conversarem comigo, se não me responderes, não tem como aprender inglês::, não tem como aprender se vocês não participarem, se não engajarem tá? A aprendizagem de vocês, depende só de vocês, tá? Vocês tão com uma oportunidade muito boa aqui, /cês tão na escola, aproveitem essa oportunidade(...)
596. A: [que escola?
597. Felipe: [não deixem passar essa oportunidade, mas eu só consigo ajudar vocês, ensinar inglês pra vocês, se me ajudarem de volta, prestarem atenção, eu gosto muito de tá aqui, é muito prazeroso estar aqui com vocês, mas eu preciso que vocês me ajudem, tá? Então por favor me ajude, prestem atenção e falem comigo, pode ser assim?
598. ((todos concordam em silêncio))
599. K: pode ser, professor, mas tem que falar menos, estudar mais
600. Felipe: então vai ó, próxima: “os autores, possuem objetivos financeiros com a produção dos comentários?”
601. A, H: não
602. Felipe: não?
603. D: si::m, eles ganham dinheiro
604. Felipe: quem tá escrevendo comentário no youtube ganha dinheiro?
605. D: não
606. Felipe: então d, eles não ganham dinheiro, seria bom se ganhasse né?
607. A: ahn o que é pra colocar?
608. Felipe: se vocês discorda: d, se concorda totalmente c-t, e parcialmente c-p
609. D: discordo ((batendo na mesa))
610. Felipe: “os autores querem convencer o leitor?”
611. D: que::rem, querem
612. Felipe: querem? Então se concordam totalmente, c-t, eles querem convencer o leitor de quê?

613. D: de ( ) uma flor ( )
614. H: eu acho que não
615. Felipe: c-t? ou d? não querem convencer o leitor? Não? Que que eles querem? Qual o objetivo deles então? Qual o objeto de alguém que comenta uma música, no youtube? ((os alunos olham confusos)) por que as pessoas comentam?
616. A: porque ela querem, oxe, professor
617. Felipe: mas elas querem o quê?... expressar uma opinião, né? Trazer argumentos, pra convencer outras pessoas, certo?
618. D: certo
619. Felipe: quando você expressa sua opinião, com argumentos, você quer convencer outras pessoas, geralmente, okay?
620. H: hmmm::
621. Felipe: não? Discorda ainda? Tudo bem, não tem certo e errado, é opinião de vocês, o próximo: “os autores são homossexuais?”
622. H: c-t
623. Felipe: c-t? concorda totalmente? E vocês?
624. D: aqui no negócio?
625. Felipe: os autores dos comentários
626. D: ah::: ah sim, sim
627. H: [não, o primeiro eu sei que é, o segundo não sei
628. Felipe: então, c-p talvez? O primeiro sim, o segundo a gente não sabe
629. H: ((incompreensível))
630. Felipe: é, tem pessoas que só concordam né, ele achava que era gay mas não era... aí pessoal, a próxima: “em relação ao público alvo” o que é público alvo?
631. D: quem tá lendo
632. Felipe: é, quem lê, os leitores, quando eu escrevo eu escrevo pensando no meu público alvo, as pessoas que vão ler, então primeiro: “os autores escreveram os comentários destinados ao Macklemore?”
633. H, D: não
634. Felipe: não, d? discordam? Macklemore, quem é Macklemore mesmo?... É o rapper, a próxima: “os autores escreveram os comentários destinados às outras pessoas?” que também comentam?
635. F, D: sim
636. Felipe: sim? A próxima: “os autores escreveram os comentários direcionados às pessoas que eles conhecem?”
637. A, H: não
638. Felipe: [não, né?... perfeito... a próxima, em relação à linguagem, a primeira: “a linguagem é in-formal? ((silêncio)) quando você comenta um vídeo no youtube, a linguagem é formal ou informal? Informal?”
639. D: [sei lá
640. Felipe: [a opinião é de vocês, o que é uma linguagem informal?
641. F: é falar do jeito que você quer(...)
642. Felipe: é uma linguagem do dia a dia, sem obrigações, é um jeito mais relaxado, formal é um jeito mais regras, mais formal, por exemplo: quando eu vou fazer uma apresentação de trabalho, eu uso uma linguagem formal, quando escrevo um livro utilizo a linguagem formal, quando eu converso no whatsapp? Uso que linguagem?
643. K, D, F: informal
644. Felipe: informal, e quando eu vou escrever comentários no youtube?

645. A: formal... informal
646. Felipe: informal, a linguagem de comentário no youtube é informal
647. D: então é c-t
648. K: é tudo mentira
649. A: é d?
650. Felipe: é opinião de vocês, a próxima: "a linguagem não possui abreviações" por exemplo: i've,
651. It's, don't, i'd, volta lá nos comentários, tenta achar um desses exemplos nos comentários
652. D: quê?
653. Felipe: "a linguagem não possui abreviações", por exemplo: i've, don't (...)
654. H: tem::
655. Felipe: tem? Então a linguagem POSSUI, né?, então d, discordo que ela não possui, porque possui
656. D: então é d?
657. Felipe: é, possui, a gente achou exemplos nos comentários, então possui abreviações, a próxima: "os autores não cometem erro gramatical", por exemplo não iniciam uma frase com letra maiúscula após o ponto final, volta lá no comentário, vê se isso aconteceu, se tem um ponto final e em seguida não inicia na letra maiúscula, vê se isso acontece nos comentários
658. H: tem
659. Felipe: tem, isso acontece né, eles cometeram erros gramaticais
660. D: esse é d
661. A: c-p?
662. Felipe: ó, os autores NÃO cometeram erro gramatical?
663. E: onde /cê tá?
664. Felipe: na última
665. E: mas já
666. Felipe: os autores não cometeram nenhum erro gramatical?
667. E: não sei
668. D: sim
669. Felipe: a H achou um erro gramatical, que eles cometeram
670. E: então é, eu concordo
671. Felipe: ó, /cês concordam que eles NÃO cometeram? Eles cometeram erro gramatical, discordo né, os autores não cometeram?
672. E: então qual é a de cima, de cima, de cima
673. Felipe: é opinião de vocês gente, não tem resposta certa ou errada
674. H: ele comentou erro
675. Felipe: é opinião de vocês tá? Gente, não tem resposta certa ou errada, é opinião de vocês, tá bom?
676. E: é tudo... d?
677. K: peraí, peraí
678. Felipe: é opinião de vocês::, não tem certo ou errado... próximo: "por que escrevemos comentários?" Por qual motivo se escreve comentários?
679. I: pra dar sua opinião
680. Felipe: dar sua opinião sobre o quê?
681. I: sobre música
682. Felipe: sobre uma música, sobre um vídeo, e por que a gente dá nossa opinião?

683. H: pra convencer
684. Felipe: pra convencer outras pessoas, ou pra se expressar::
685. F: socializar?
686. Felipe: pra isso, também, o youtube é uma rede social né? E a gente tá analisando comentários do youtube, então escrevam aí pessoal, por que escrevemos um comentário? Ó a gente acabou de falar uma razões, porque a gente quer expressar nossa opinião, ou pra convencer outras pe::soas
687. H: também pra falar o que tá assistindo
688. D: opiniã::o, que mais?
689. F: para dar sua opinião
690. Felipe: opinião e o que mais? Expressar sua opnião e::: a H falou ó, fala H
691. K: convencer
- 
693. Felipe: convencer:: conversar::, dialogar::, responder::, elogiar::, criticar::
694. K: criticar também?
695. Felipe: claro ( )
696. K: e elogiar também::
697. Felipe: elogiar também, expressar sua opinião, qualquer que seja sua opinião, então existem diferentes tipos de opi-nião, pode ser positiva, pode ser negativa, você pode gosta do vídeo da música, pode não gostar
698. A: ahn, esqueci o que ia escrever
699. F: eu vou escrever só isso, tá bom
700. Felipe: pessoal... vamos pra próxima página
701. A: lógico, com certeza
702. Felipe: próxima página, o que a gente tem lá?
703. E: comida
704. F: eba:::
705. Felipe: um hamburguer::, ó tá escrito lá em cima: “a good comment is just like a hamburger”, um bom comentário é que nem um hamburguer, por que que um bom comentário é que nem um hamburguer?
706. E: gostoso
707. Felipe: ((dando risada)) é gostoso, pode ser, é que ele começa lá em cima, pão “your point of view”, então o pão de cima do seu comentário, a parte de cima é o seu ponto de vista, um bom comentário tem que começar com o seu ponto de vista, “your point of view”, seu ponto de vista, e depois? Pra RECHEAR, eu preciso de... argume::ntos, o que são argumentos mesmo?
708. A: salsicha::: ((os alunos dão risada))
709. Felipe: um hamburguer pode ser tomate, pode ser alface, pode ser queijo, e no comentário?
710. I: e salsicha também
711. Felipe: pode ser, e no comentário? O que tem? No lanche é tudo isso, e no comentário? Ele é o quê? O que são argumentos?
712. F: razão
713. Felipe: são razão::es pra você pensar o que pensa, né, então por que eu acho que ele é bom, por que acho que ele é ruim? Porque acho que ele é triste? Por que acho que ele é alegre? Então no comentário, são razões pra achar o que acho, tá? Esses são os argumentos, e depois? Depois a gente tem counter arguments , contra argumentos, o que são contra argumentos?
714. H: o que não concorda

715. Felipe: oi?
716. H: respostas pro seu argumento
717. Felipe: perfeito, são respostas que as pessoas dão pro seu argumento, quando você fala geralmente... é... pudim é gostoso, aí a pessoa fala: não é não, pudim é calórico, não como pudim, isso é um contra argumento, uma resposta contrária ai seu argumento tá
718. F: é só uma opinião (...)
719. Felipe: e depois? O pão debaixo, que vai dar base ao seu comentário é a conclusão, o que é uma conclusão?
720. F: ponto final
721. Felipe: é o ponto final, é quando você amarra seu comentário, então algumas pessoas pensam isso, outras pessoas pensam aquilo, eu penso isso por essas razões, por esses argumentos, e é isso, okay? Então conclusão tá, então “um bom comentário é como um hamburguer”, então pessoal, última atividade antes da gente ir embora, tá acabando o tempo já, passa rápido, aula boa passa rápido
722. I: a gente pode terminar depois
723. Felipe: não, ó, dá pra fazer mais uma, aqui eu tenho vários exemplos, de frases em inglês que a gente pode usar pra expressar opiniões, tenho três tipos de frases: tenho frases que expressam opinião POSITIVA, tenho frases que expressam opinião NEGATIVA, e frases que expressam opinião neutra, eu vou ler com vocês e quero que marquem com o símbolo de cada um, se for pra expressar opinião positiva, desenha um coraçãozinho, se for pra expressar uma opinião negativa, desenha uma es-trela, se for uma opinião neutra, um raiozinho, okay? Tentem prestar atenção
724. F: ((para E)) acabei de falar pra ela
725. Felipe: ó, primeiro: “it felt close to my heart”, que tipo de opinião é essa? Eu sentipróxima do meu coração...
726. F: positiva
727. Felipe: positiva, então positiva, coraçãozinho
728. D: ((imitando)) positiva
729. E: na primeira palavra?
730. Felipe: na primeira expressão: “it felt close to my heart”, coraçãozinho, o próximo: “it felt comforting”, senti como se fosse confortante, me confortou(...)
731. K: positivo né, lógico
732. Felipe: [positivo (...)]
733. F: [quê?]
734. E: [o que é pra fazer?]
735. A: [((para E)) pra fazer, o coraçã:::o]
736. F: ah:: eu tava lendo aqui:::
737. Felipe: é, não, perdão, aqui ó ((mostrando na folha)) “felt confort”
738. D: faz um coração se acha positivo
739. A: coração:: nas duas é coração
740. Felipe: na segunda também, me senti confortável, é como... é reconfortante, a próxima: “it felt different”, me senti in-diferente
741. H: negativa
742. Felipe: indiferente, nem bom nem ruim
743. D: [então::: é a outra::]
744. A: [neutro]
745. Felipe: é o neutro, né, então indiferente é neutro, é o raiozinho(...)

746. E: eu não sei fazer o raio
747. Felipe: faz assim ó ((mostrando com a mão)), terceira raiozinho, “it felt indifferent” me senti indiferente, nem bom, nem ruim, então neutro. A próxima: “I think it’s good”... ((faendo jóia com a mão))
748. D: [é:::
749. F: [coração
750. E: [positivo
751. Felipe: positivo, o que significa “I think it’s good?”... eu acho que é bom, né? Eu acho que o vídeo, acho que a música é boa
752. E: ah:::
753. Felipe: a próxima, a segunda coluna ó: “I think it’s ba::d”
754. F: é negati::va
755. Felipe: é negativo, o que significa “I think it’s bad?”... eu acho que é ruim, acho que a música é ruim, acho que o vídeo é ruim
756. A: estrela?
757. Felipe: “I think it’s bad”, estrela, negative, o proximo: “I think is interesting”
758. E: negative
759. A: positive
760. Felipe: positivo, o que é interesting?
761. F: [tá interessado
762. Felipe: interessante, é, eu acho que é interessante, isso mesmo muito bom, então é coraçãozinho. A próxima: “I think it’s boring”
763. F: negativo
764. Felipe: negativo, o que é boring?
765. F, D: não sei
766. F: [aí G, /cê sabe
767. Felipe: [entediante
768. A: como?
769. Felipe: entediante
770. E: então é estrelinha?
771. Felipe: então é negativo, estrelinha, “I think it’s boring”, eu acho que é entediante
772. I: ué:: negativo não é raio?
773. A: [a última é o quê?
774. Felipe: não, negativo é estrelinha, “I think it’s boring”: eu acho que é entediante
775. E: chato
776. Felipe: chato, okay, chato, negative, perfeito
777. F: a outra é coração (...)
778. Felipe: a próxima: “I think it’s HAPPY” que que é happy?
779. F: feliz
780. Felipe: positivo, então acho que é feliz
781. A: /cê acha que é positivo?
782. Felipe: é o que tá escrito aqui: “I think it’s happy”, ‘ próxima: “I think it’s SAD”
783. K: [negativo
784. F: [é triste
785. Felipe: negativo, eu acho que é triste...
786. D: [qual que é? A primeira?
787. E: [/cê acha?

788. Felipe: "I think it's sad", é pra expressar opinião, por isso que é eu acho, "eu acho que é" então é o que você acha, sua opinião. A próxima: "i KNOW"... eu SEI que...
789. F: meio termo
790. Felipe: neutro, né, então pode ser negativo ou positivo
791. K: ((para H)) [falei que era
792. Felipe: neutro, "i know", então é: neutro. [Raiozinho
793. E: [deu raio, então
794. Felipe: a próxima: "what I have a problem with is..."
795. F: [ é:::
796. Felipe: "o que eu tenho problema com, é", tenho problema com: tãnana... é negativo, então a parte ruim
797. F: [estrela
798. Felipe: a parte que você tem problema com...
799. D: coitado, professor, tão bonitinho pra você colocar negativo...
800. Felipe: o próximo: "I don't like THAT..."
801. D: não gosto?...
802. Felipe: "eu não gosto QUE" né, negativo ,ou positivo ou neutro?
803. E: [negativo
804. Felipe: negativo, então eu não gosto que (...)
805. D: tá bom, tem mais um:::
806. F: tem mais dez, professor
807. Felipe: okay... o próximo a gente vai fazer na próxima aula tá? Não vamos conseguir fazer nessa aula porque tá acabando nosso tempo, então PESSOAL, o que a gente vai fazer? A gente vai aprendendo várias expressões (...)
808. F: ixé:::
809. Felipe: a gente tá aprendendo várias expressões, várias maneiras de expressar nossa opinião em inglês, por quê? Porque a gente vai melhorando ao longo do tempo, o nosso comentário, lembra que vocês escreveram um comentário lá na primeira aula? Então ao longo do tempo, conforme a gente vai aprendendo mais, a gente vai aperfeiçoando esses comentários, tá? Então na próxima aula, por exemplo, vocês podem usar essas expressões pra expressar opinião nos comentários de vocês, e esse vocabulário também, e agora vocês compreendem um pouquinho mais a música, tá? É isso que a gente vai fazer, nas próximas aulas, okay? Alguma dúvida?... não, então é isso por hoje

#### AULA 4

1. Felipe: Pessoal ô, é muito importante que vocês tragam
2. ( )
3. ((H cantando))
4. F: *What are the* (capita)l considerados *using more* os exemplos
5. C: [Olha! *Very good!*
6. F: [Dos documentos
7. C: [É o que nós fala
8. F: QUE?

9. H: --*This Things*--
10. F: Entendi não
11. C: Le o meu ô
12. G: Comentário
13. C: *WHAT?*
14. F: Tá escrito ô, parabéns
15. C: [Very good
16. I: Eu não entendi o que quer dizer o ( )
17. Felipe: CALMA
18. I: Eu não entendi o que você falou
19. Felipe: Pessoal olha o que a gente aí fazer hoje? Todo mundo bem todo mundo okay?
20. ( )
21. Felipe: *Everybody good? Pessoal já vou explicar everybody good? How's everybody today? Everybody good? Happy?*
22. C: *HAPPY happy*
23. Felipe: Então olha só pessoal
24. C: [*HAPPY HAPPY*
25. E: [Eu não entendi
26. H: [Como você se sente hoje
27. Felipe: [Então olha pessoal primeira coisa muito importante preciso que vocês
28. C: ( )
29. Felipe: ( ) Eu tô falando agora eu preciso que vocês tragam a autorização assinada se não a gente não pode continuar com as aulas de inglês tá? E a autorização é para eu dar aula para vocês sem a autorização eu não posso dar aula para vocês
30. G: Qual autorização?
31. Felipe: Que eu entreguei aula passada
32. D: [Aquela que eu não tenho mais
33. I: [Eu não tava aqui
34. Felipe: Eu vou imprimir mais mas vocês precisam trazer pra mim senão eu não posso dar aula para vocês não precisa ser terça vocês podem trazer e deixar com o pessoal da secretaria podem deixar com a (coordenação) tá? Mas pessoal ô, pessoal ô presta atenção que é importante
35. D: [Pessoal hein ( )
36. Felipe: [É importante eu preciso que vocês tragam senão eu não posso dar aula para vocês para as aulas continuarem e preciso que todos tragam as autorizações assinadas
37. Felipe: --É quem assistiu-- Tá pessoal vamos ficar combinados assim? Final da aula eu vou entregar mais cópias pra vocês tá quem perdeu leva para casa os pais assinam e tragam para mim pode trazer amanhã e deixar na secretaria
38. F: [Você pode assinar
39. Felipe: [Mas é muito importante que vocês tragam tá?

40. F: [Tem um monte de rabisco professor
41. Felipe: Que?
42. F: --Tem um monte de linha não dá pra saber qual é--
43. D: É eu sou burra
44. Felipe: --Explico de novo expliquei aula passada, mas explico de novo não tem problema-- tá pessoal, combinados assim tá ô? Podemos ficar combinados? Muito importante que tragam --que que a gente vai fazer hoje? Vocês lembram que que a gente fez aula passada?--
45. D: Sim
46. Felipe: Que que a gente fez aula passada?
47. H: Isso aqui ô ((mostrando a folha de atividades))
48. E: Sobre homo... homofobia e essas coisas
49. Felipe: Aham a gente falou sobre homofobia mas a gente tá escrevendo um tipo de texto vocês lembram que tipo de texto a gente tá escrevendo?
50. E: Comentário
51. H: [Comentário
52. Felipe: Um comentário muito bem a gente já escreveu a primeira versão do comentário, que é essa versão que eu devolvi pra vocês aí com meus comentários então tem os comentários dos comentários de vocês e eu vou ajudar vocês a entenderem o que eu escrevi aí tá o que a gente vai fazer? A gente vai lembrar o que a gente viu aula passada e a gente vai usar esse conhecimento pra melhorar esse nosso comentário tá? Então a gente vai refazer visitar esse texto várias vezes adicionando coisas a eles vocês lembram que aula passada a gente viu dois comentários? Vocês lembram o que esses comentários falavam?
53. C: Mais ou menos professor
54. H: Ah sobre a musica
55. Felipe: Falava sobre a música e que música que é essa?
56. H: ( ) homossexuais
57. Felipe: Isso a música que a gente o rap que a gente tava ouvindo
58. ((alunas falam todas juntas))
59. Felipe: Como as pessoas se sentiam naqueles comentários? Que que tinha nos comentários? Abre lá nessa página aqui ô ((mostrando a folha de atividades)) que tem os dois comentários abre lá
60. H: Histórias argumentos comentários
61. Felipe: Perfeito então tinham argumentos histórias pessoais e pra que as pessoas usavam esses argumentos e histórias pessoais?
62. H: Para incentivar não é?
63. Felipe: Aham pra convencer a outra pessoa pra partilhar sua opinião
64. C: [religião também né?
65. Felipe: Falava de religião falava de que mais?
66. E: Reflexão sobre a atualidade
67. Felipe: Reflexão sobre a realidade, atualidade, muito bem tá então pessoal o que vocês vão fazer: vocês vão voltar pro comentário que vocês escreveram e vão

ver se o comentário de vocês tem tudo isso... o comentário de vocês tem uma história? O comentário de vocês tem argumentos? O comentário de vocês faz uma reflexão sobre a realidade atual? Tá então lá na última folha ô lá na última folha do material ((mostrando a folha de atividades)) tem um espacinho para vocês reescrevem o comentário tá? Eu e a (professora auxiliar)) vamos estar aqui ajudando vocês, tá? Então qualquer dúvida vocês podem chamar a gente...

68. C: ( )

69. Felipe: Hã?

70. C: Quem já fez?

71. H: [Tem instruções aqui ô ((mostrando a folha de atividades))

72. Felipe: Isso tem instruções atrás

73. F: [Ai é um hambúrguer rosa:::

74. Felipe: Um hambúrguer rosa:::: que lindo:::

75. H: ( )

76. Felipe: É um pão de beterraba

77. F: Ai credo

78. Felipe: Muito gostoso

79. ((alunas riem ao mesmo tempo))

80. Felipe: Então pessoal ô aqui a gente tem uma estrutura de um comentário qual é a estrutura de um comentário mesmo? Começa primeiro com a o que?

81. E: É gostoso

82. Felipe: É gostoso, mas é o que? O pão representa o que? Com o que meu comentário começa?

83. C: É a parte de fora

84. H: [Não é::: tem a conclusão

85. Felipe: A conclusão é lá no final é o ponto de baixo é o último e lá em cima?

86. F: [É o ponto o começo

87. E: [É o início?

88. Felipe: O início é o seu? Ponto de vista ô

89. ((alunas falam ao mesmo tempo))

90. Felipe: Então o início é o seu ponto de vista e como que eu vou descrever meu ponto de vista? ((Mostrando a folha de atividades)) Aqui embaixo eu tenho vários exemplos ô

91. H: [É o argumento

92. F: [Argumento

93. E: [( ) enorme

94. Felipe: É o pontinho de cima é só o pontinho de cima é o seu ponto de vista depois a gente vai recheando a gente recheia o nosso hambúrguer com o que?

95. H: Com argumentos

96. Felipe: Com argumentos, perfeito, tá então você vai... expor seu ponto de vista por exemplo um ponto de vista eu acho o pão de beterraba muito gostoso isso é um ponto de vista

97. E: Pão de beterraba?

98. Felipe: É, eu acho pão de beterraba muito bom... um argumento, ah::: ele é docinho quando você coloca beterraba ele fica docinho isso é um argumento... mas tem gente que vai falar o contrário, tem gente que vai falar ECA::: pão de beterraba que NOJO:::... isso é o que? Isso é um contra-argumento... tá aí eu vou refutar o contra argumento
99. H: Professor ele já fez?
100. Felipe: Não, não esse é outro
101. C: [É o mesmo
102. Felipe: [É outro
103. C: [É o mesmo olha aqui ô
104. Felipe: [Não é o mesmo é só a mesma capa
105. C: [Não, é o mesmo
106. Felipe: [Não é o mesmo
107. E: ( )
108. Felipe: Pessoal ô todo mundo entendeu o que é para fazer? Vamos usar essas expressões que a gente trabalhou aula passada as expressões de opinião positivas opinião negativa e opinião neutra tá? Vamos pensar nu:::ma estrutura do hambúrguer do meu comentário então eu ou começar o meu ponto de vista vou pensar em argumentos pro meu ponto de vista que que eu acho e porque que eu acho isso? Por exemplo eu acho eu achei o rap muito legal porque que eu achei ele muito legal? Eu não gostei dele eu achei ele ruim porque que eu achei ele ruim tá? Contra-argumentos então quem tá o contrário quem discorda de você e pensa como tá isso são contra-argumentos e daí você conclui
109. C: [( ) isso aqui ô
110. Felipe: [tá então é isso que a gente vai fazer agora, a gente vai reescrever nossos comentários... eu vou passar na mesa ajudando vocês a entenderem meu feedback que eu escrevi tá bom? Eu e teacher Deb estamos aqui pra ajudar vocês tá? Vamos lá reescrever nosso comentário
111. H: [Professor se eu quiser eu posso colocar minha opinião aqui?
112. Felipe: SIM é bom, é mais importante que vocês usem a ideia de vocês... aqui é o comentário
113. C: Como é que escreve...
114. F: Escrever tipo o que?
115. Felipe: Comentário sobre o vídeo vocês vão reescrever o comentário de vocês adicionando aquilo que a gente viu
116. F: Mas em português?
117. Felipe: Em inglês
118. C: [Inglês
119. H: [Inglês
120. C: Nossa menina
121. E: [Moleza isso aqui ((rindo))
122. C: [Fica fácil em português né?
123. F: Nossa não começa

124. Felipe: [Assim ô eu entreguei para vocês a primeira versão vocês vão voltar lá na primeira versão ler o comentário
125. E: ( )
126. Felipe: ((Mostrando a atividade de H para a turma)) Isso essa aqui ô essa aqui é a primeira versão do comentário de vocês a gente vai retornar para eles... leia a primeira versão e vejam com o que vocês não concordam... eu ainda penso isso meu comentário tá bom? Tá faltando o que? Tô falando de história eu tenho ponto de vista? Eu tenho argumentos eu tenho contra-argumentos? Eu tenho uma conclusão? Então eu vou ler tudo isso no meu comentário vou ver se tem o se tá faltando alguma coisa e eu ou melhorar ele eu vou reescrever melhorando ele colocando o que tá faltando
127. E: Ponto final a virgula os negócios
128. H: [Vai ficar o que professor ( )]
129. Felipe: [Argumentos, isso ai escreve depois
130. H: [Ah pode crer
131. C: Professor num::::: num é meu
132. Felipe: ((mostrando a folha de atividades)) Usa essas expressões aqui ô volta uma página usa essas expressões aqui
133. H: Whitney Houston o nome dela é alguma coisa assim professor Professor como que fala Whitney Houston?
134. C: O que é ( )?
135. H: Esse é ano bissexto
136. G: [É ano bissexto
137. D: É a cada seis anos
138. C: Não é quatro?
139. Felipe: --Vamos pessoal escrever?--
140. C: O louco professor
141. G: --É 2012 2013 e 2014-- Sete anos
142. Felipe: ((para a professora auxiliar)) – Didn't come, she didn't come today
143. Felipe: Vamos pessoal? Vamos lá pessoal? *Very good*, ô pessoal vamos fazer assim, ó vamos voltar uma página volta uma página todo mundo todo mundo nessa aqui nessa aqui nessa página tem um coração uma estrela um raio
144. C: Um raio?
145. Felipe: ó aqui a gente tem três formas de expressar opiniões três tipos de opiniões a primeira opinião ó lá o que que é o primeiro coração?
146. C: *Positive opinion*
147. Felipe: A *POSITIVE OPINION* que que é a *positive opinion*?
148. C: Positivo
149. Felipe: Positiva
150. F: É uma opinião positiva? Gostei... o que mais que é opinião positiva?
151. C: Bom
152. Felipe: Bom
153. E: Ótimo

154. Felipe: ótimo legal
155. F: Amei
156. Felipe: Amei, interessante, essas são opiniões positivas de português
157. E: [Professor ( )]
158. Felipe: [Em inglês como que eu vou escrever isso?]
159. C: [Que droga professor ( )]
160. Felipe: Todas as expressões que vocês colocaram coraçõezinhos aqui pra ajudar são expressões pra expressar opiniões positivas então, se você acha que o rap é positivo e você quer falar coisas positivas sobre ele usa as expressões que tem um coraçõezinho, por exemplo, *it felt close to my heart*
161. C: [*It felt close to my heart*]
162. Felipe: [*I felt comfort I think it is good, I think it is interesting, I think it is happy* são opiniões positivas então todos que tem coraçõezinho é positivo e... o segundo da estrelinha que que tem na estrelinha lá?]
163. E: É o negativo
164. Felipe: Negativo, me dá um exemplo de opiniões negativas?
165. G: Triste
166. Felipe: Triste, ruim, que mais?
167. F: Não gostei
168. Felipe: Não gostei, chato, não é interessante... então essas são opiniões negativas em português e em inglês? Todos os que vocês colocaram estrelinhas na aula passada são expressões pra expressar opiniões negativas em inglês então ó a gente tem lá *I think it is bad* então eu acho que é ruim *I think it is boring* eu acho que é chato *I think it is sad* eu acho que é triste *what I have a problem with is* então eu tenho um problema com... então vocês estão dando opiniões negativas e o último? Do raio
169. D: So So
170. Felipe: So so neutro né? Neutro, so so, nem positivo nem negativo né? Então me dá um exemplo de opiniões nem positivas nem negativas, em inglês, neutras
171. E: Ruim
172. G: [Ruim]
173. Felipe: Ruim é negativa
174. C: [Neutra?]
175. F: [Mais ou menos]
176. Felipe: Mais ou menos, pode ser, tanto faz
177. G: [Regular]
178. E: [Não ligo]
179. Felipe: [Regular, não ligo, então essas são opiniões neutras]
180. I: [Tô nem ai]
181. Felipe: [Tô nem ai, nem positivo, nem negativo em português a gente fala assim e em inglês?]
182. C: So so
183. Felipe: So so, mais ou menos

184. E: [To nem ai
185. Felipe: Isso são as em português em inglês? Em inglês são todas que tem um raiozinho ó, *it felt indifferent* que que é *indifferent*?
186. G: Indiferente
187. Felipe: Indiferente, então para mim tanto faz, tô nem ai, então *indifferent*
188. C: *I know*
189. Felipe: *I know* então eu sei que é legal eu sei que é chato é neutro né não quer dizer nada okay? Então pessoal... então qual a opinião de vocês? A opinião de vocês tem tido sobre o vídeo sobre o rap do *Macklemore* vocês lembram do rap? Do rap que a gente ouviu o rap do *Macklemore* o vídeo? O que que acontece no vídeo?
190. H: Ele se casa
191. C: [Ele se casa
192. Felipe: Ele se casa com quem?
193. H: [Com o outro
194. Felipe: Com o marido dele ele se casa com o marido dele
195. E: Porque ele se apaixonou
196. Felipe: Ele se apaixonou ele sofre preconceito na escola então esse é o rap que a gente ouviu tá pense nesse rap e lembre dele e pense qual sua opinião o que você acha sobre esse rap? Qual que é o seu ponto de vista? É positivo é negativo ou é neutro? Então a gente vai usar essas expressões pra escrever nosso ponto de vista quais são positivos quais são negativos e quais são neutros e ai? Eu preciso de argumentos depois do meu ponto de vista eu preciso pensar por que eu penso isso porque eu achei legal porque eu achei chato porque eu achei neutro?
197. E: [Eu achei massa
198. Felipe: [Porque eu uso positivo por que eu uso negativo --você achou?-- porque eu uso neutro?
199. E: ( )
200. Felipe: Perfeito ô isso é um argumento eu acho errado é um ponto de vista porque as pessoas julgam porque as pessoas acham aquilo ou isso são argumentos então é isso que eu quero que vocês façam no comentário de vocês tudo bem? Pode ser assim? Alguém tem alguma dúvida?
201. H: Eu tenho como que escreve vídeo em inglês?
202. Felipe: vi-de-o
203. C: [Video
204. Felipe: é mesma coisa v-i-d-e-o
205. E: Como se escreve palavras em inglês?
206. Felipe: Palavras?
207. C: Palavras
208. Felipe: Palavras? *Words* palavras
209. I: Como se escreve tudo em inglês
210. Felipe: Tudo? *All everything*
211. C: [All
212. C: Pode copiar do outro amigo?

213. H: Hã hã ((Negando a afirmação anterior))
214. Felipe: NÃO:::
215. C: Achei interessante ué eu posso?
216. G: O que que é isso aqui?
217. G: [Em português
218. I: [Professora posso ir usar o banheiro?
219. C: [Ô o google ai ô o google
220. Felipe: rapidinho tá ((para I))
221. G: [Que é *good?* *good?*
222. Felipe: *Good?* Bom
223. Felipe: *God* um 'o' só é Deus dois 'o' é bom
224. G: [*Oh my god!*
225. F: Não é contrário? Eu achei q era o contrario
226. E: [Professor ( )
227. Felipe: Não um 'o' só é Deus dois é bom
228. Felipe: ((para E)) Qual que é sua opinião sobre o vídeo?
229. C: [Professor vou ir lá tomar uma água
230. Felipe: Espera aí tem que esperar a I voltar—ó, *I think it is...*
231. H: Professor eu posso copiar essa parte aqui?
232. Felipe: Pode
233. D: Vou copiar tudo daqui então
234. C: [Precisa escrever não
235. G: [Eu acho que...
236. F: [Professor me dá outro lápis?
237. Felipe: Dou... pera aí
238. H: ((para Felipe)) ( )
239. Felipe: Isso aqui ô o que está dizendo aqui? Ainda que ( )
240. G: Porque ( )
241. C: Professor
242. G: Coloca aqui para mim
243. ((C começa a incomodar G fisicamente))
244. G: PARA C QUE COISA!
245. F: [*Oh happy day* ((cantando))
246. H: [Onde você ouviu essa música?
247. G: [((para C)) PARA E FAZ O TEU!
248. H: [*Whitney Houston*
249. C: [O professor o Sidney Magal
250. G: [O professor é *comfortable* uma coisa assim é confortável?
251. Felipe: É confortante, reconfortante
252. C: [O professor ( )
253. C: [Você nunca viu ô professor?
254. F: [I:::
255. Felipe: [Não, não vi --*I think*, ó--

256. G: [Aqui ô l::
257. Felipe: Isso mesmo, ó ((mostrando a atividade de G para F)) eu acho que é bom, ó o que tá escrito... e *good* é bom
258. G: [((para C)) PARA QUE COISA MENINO CHATO
259. Felipe: Eu acho que... *good* é um ponto positivo dai
260. G: Eu coloquei isso daqui eu acho
261. Felipe: ((sinalizando positivo com a mão)) Eu acho bom... por que você acha bom?
262. G: Como escreve "porque" professor?
263. Felipe: *Because*
264. G: Hã?
265. Felipe: *Because*
266. C: [*Because*
267. E: [*Because*
268. G: [Professor escreve aqui pra mim por favor
269. C: Escreve pra mim também professor
270. H: [É b-e-a-u
271. C: A-u?
272. ((H começa a escrever na atividade de C))
273. C: Não não faz assim não menina
274. G: O C hoje você tirou o dia hein?! Porque ( )
275. C: ((para D)) O D VAMO? VAMO!
276. G: [Apesar de sermos diferentes todos somos iguais
277. C: [Ai professor olha a D tacando coisa aqui professor... ó o bagulho é reto:::  
Vamo vamo vamo vamo
278. H: Para C
279. C: A D está dormindo ali ô
280. H: Deixa ela
281. C: Não pode
282. H: A vida é dela
283. Felipe: ((para D)) Você está okay?
284. C: [Tá com sono só
285. G: [O professor 'no' é o que?
286. C: [Não
287. Felipe: 'No' é não
288. G: Não 'no' de no vídeo
289. Felipe: *In* the i-n espaço t-h-e
290. G: Espaço
291. C: [T-h-e
292. C: Professor posso ir beber água lá rapidinho?
293. Felipe: tem que esperar a colega voltar
294. G: Porque interpre...
295. F: [Eu acho que

296. G: [Porque no vídeo mostrou ( ) professor como se fala ( )
297. F: [Por que? Como que escreve ninguém?
298. Felipe: *Nobody* n-o-b-o-d-y
299. G: E como escreve mostrou
300. Felipe: *Showed* s-h-o-w, pera ai gente
301. Felipe: S-h-o-w-e-d *showed* o que é o seu mesmo F?
302. F: ninguém
303. Felipe: *Nobody* n-o-b-o-d-y
304. F: *nobody*?
305. Felipe: Isso
306. Felipe: T-h-e
307. F: Professor o que?
308. Felipe: *Nobody* n-o-b-o-d-y
309. C: Posso professor?
310. Felipe: *What*?
311. C: A D está ( )
312. Felipe: [Vai pro banheiro logo
313. D: [C você está me irritando serio
314. F: [Igualdade é ( )
315. Felipe: Igualdade é (igualaty)
316. F: Ok google
317. E: [Tá gravando idiota
318. ((F da risada))
319. Felipe: Oh sem mexer no celular, tá gravando
320. F: É que eu ia pegar o google tradutor
321. G: Acabei
322. I: Professor eu não sei o que é pra fazer
323. G: Porque no vídeo mostrava maldade ponto coração
324. F: O que que tá escrito aqui professor que, ta em inglês
325. G: pode traduzir professor escrever português em baixo e traduzir tudo?
326. Felipe: Pode, “eu acho que é bom porque ele é gay”
327. F: Deve, como que é deve?
328. Felipe: *Should* s-h-o-u-l-d
329. I: E o meu professor eu não sei o que que faz com isso daqui
330. Felipe: qual que é sua opinião? Oh muito bom
331. G: [julgar
332. Felipe: [Mas qual que é sua opinião sobre o som sobre a música como que isso faz você se sentir? Eu vou passar a música de novo para vocês se lembrarem
333. E: [( )
334. F: [O que que escreve no lugar?
335. I: [Esse daqui tá errado? O negócio amarelo
336. D: [Professor como que escreve lugar?
337. Felipe: Lugar? *Place* p-l-a-c-e

338. F: [Tipo *please*?
339. Felipe: tem seu ponto de vista argumento contra argumento e conclusão?
340. F: [Professor como que é ( )
341. H: [Sim
342. Felipe: Tá, eu já vou falar... como? Julgar? *Judge* j-u-g-d-e judge
343. F: j-u-g-d-e ninguém é *should* ne?
344. Felipe: Não, *should* é deveria, ninguém é *nobody*
345. H: *nobody nobody nobody mister lonely I have nobody...* whitney houston professor ((cantando))
346. Felipe: A gente vai reassistir o vídeo tá? Ai depois eu coloco música pra gente ouvir enquanto a gente escreve tá? Mas pra gente lembrar eu vou passar o vídeo de novo pra vocês tá?
347. G: Eu posso ir agora professor?
348. Felipe: ( )
349. F: de novo?
350. G: eu preciso balançar minha perna
351. Felipe: G você espera só um pouquinho pra gente ouvir o vídeo e depois você sai pode ser? Pessoal oh eu vou pedir pra vocês param de escrever um pouquinho o comentário de vocês
352. Felipe: Pessoal oh só um minutinho, aqui desculpa interromper vocês, só um minutinho oh eu vou pedir pra vocês pararem de escrever o comentário pra gente poder assistir o vídeo de novo tá e como já faz um tempo que a gente já assistiu o clip e a gente tá escrevendo um comentário sobre a nossa opinião sobre o clip então a gente vai assistir ele mais uma vez pode ser? Então vamos assistir mais uma vez e quando vocês tiverem assistindo pensem nisso pensem o que que vocês acham desse vídeo e porque que eu acho isso? Pessoal aqui porque que eu acho que é bom porque eu acho que é ruim porque que eu acho que tá certo porque que eu acho que é interessante porque que eu gosto porque que eu não gosto então o que vocês acham e porque qual a razão do porque vocês gostam ou não gostam do vídeo ta bom pode ser assim pode?
353. F: Pode
354. G: [Pode
355. C: [É quantos minutos professor? 7?
356. Felipe: É
357. D: Professor
358. G: [Professor vem aqui ver esse comentário
359. Felipe: só um minutinho
360. H: ( ) fica na tela eu coloquei aqui que fica na tela eu coloquei aqui eu coloquei em inglês
361. E: ( )
362. Felipe: Tá sem som?
363. F: É ali olha
364. Felipe: É ali?

365. G: [( ) te que fechar com o ( )]  
366. E: [Não é ai não professor lá olha  
367. Felipe: É aqui?  
368. E: Esse negócio preto ai oh professor aumenta o volume ai oh na frente vira ele primeiro  
369. Felipe: Ta ligado já  
370. C: [E aquela do::::: ( )  
371. I: Mano eu tenho que parar  
((Áudio comprometido impossível de entender))  
372. Felipe: Hã?  
373. C: Ligou ligou  
374. E: tá certo ai ( ) perto do ventilador  
375. C: ( )  
376. E: Desliga o ventilador tá fazendo muito barulho  
377. G: ( ) Tá sem som  
378. C: Taca no fogo  
379. E: Esse ventilador ta ( )  
380. C: [Vai cair Vai cair  
381. H: Vai cair na cabeça de todo mundo  
382. Felipe: {{{(rindo)}}} A gente ai cantar a música aqui pra vocês  
383. F: Pode cantar então professor  
384. I: [Quer canta então tamo ai  
385. Felipe: Eu acho que tá faltando um cabo ali  
386. I: Professor que que você disse que ( ) aqui no amarelo?  
387. ?: [Na boca do neném  
388. D: [você viu o neném mexendo a boca?  
389. H: Ai D seus filho  
390. G: Ué mais é uma criança  
391. F: Ah e você é o que?  
392. G: Adolescente  
393. F: ( ) ridículo ( )  
394. C: [Ala encheu a garrafa ( )  
395. E: [Ele era veado a lá  
396. F: Gay  
397. G: [É gay veado é o animal  
398. C: [Veados é preconceito  
399. E: Mas é a mesma coisa vocês tão com preconceito  
400. C: [Não é  
401. G: [Não é não  
402. F: [Não é não  
403. G: [Não é não veado é um animal  
404. H: Veado é veado e homossexual é homossexual  
405. I: E gay é gay

406. H: Oi?
407. I: E gay é gay ((dando risada))
408. H: Mentira não existe gay isso é inventado pela sociedade
409. G: [Existe preconceito ( )]
410. D: [É preconceito mesmo?
411. I: E homem com homem é homem
412. H: Professor será que eu posso escrever no quadro?
413. Felipe: Eu acho q não ( ) ta faltando
414. H: Tá quer que eu vou la buscar?
415. Felipe: [Pessoal oh a H ai ir buscar o cabo pra gente poder ouvir a musica
416. G: [Eu posso ir no banheiro?
417. Felipe: [Very good continua escrevendo
418. C: [Vai vai vai vai
419. Felipe: [Continua escrevendo o comentário de vocês já a gente relembra
420. D: [Ai ela tava tipo assim as duas tava explicando
421. E: [Professor eu ainda ( )]
422. Felipe: Vou ligar o computador
423. D: Tem dois meninos homossexual menino homossexual na minha sala que são namorado (n)
424. E: [Tem um veado que ( ) no meu colégio
425. D: ((empurrando o braço de E)) QUE VEADO!
426. I: [Cada um bullying que se ( )]
427. C: Narciso
428. D: professor ta tudo certo aqui?
429. Felipe: Só um minutinho tá?
430. F: dependendo da mina compensa mais fica com homem
431. I: Não entendi
432. F: Dependendo da mina que você pegar compensa mais você fica com homem
433. I: Ah quando da em cima verdade ( )
434. F: Aham e eu fico expone (nome) ( )
435. D: O que menino?
436. C: Não é uma menina
437. D: Ah bom ( ) folgado
438. C: Menino também não ( )
439. D: ( ) Me desculpa mas ( ) qual o problema? Ah é gay
440. C: Se aquela ( )
441. F: [Da um beijo que já resolve
442. D: [Passei o rodo
443. F: Oh ta chovendo?
444. Felipe: Não é o ventilador
445. C: ((Rindo)) Tá chovendo
446. F: ( )

447. Felipe: (Por causa de que?)
448. C: ( ) Professor
449. F: Eles esquecem que tem (fila) na banca e começa a falar ai aquelas vez isso aquela vez aquilo
450. Felipe: ( ) por que ( ) com a mulher?
451. C: [Acha que é doido professor é doido não professor
452. F: [Eles acham que homem só é homem quando pega mulher ai eles acham que pode fala com todo mundo
453. C: [Homem que cata bastante mulher é pegador
454. F: E o ( )
455. C: [Mulher que cata bastante homem é puta
456. Felipe: Pois é né injusto né? Injusto
457. Felipe: Mas ai oh nessas situações você pode conversar com eles pra ensinar eles e se ta brigando ( )
458. C: [Vai ensinar professor? ( )
459. Felipe: [Ensinar para eles pararem de fazer isso então tá vou te ajudar aqui ((procede a ajudar D))
460. C: Voce vai ensinar? ( ) ((Se dirigindo a F))
461. Felipe: Hã mas olha é cadê o exercício da aula passada? Esse escolhe um argumento primeiro você tem que ver quais são seus argumentos
462. D: [O meu é bom
463. Felipe: [Qual desses? Oi?
464. Felipe: Oh eu acho que é bom isso aqui da pra começar, seu argumento que se constrói seu ponto de vista
465. I: Professora::::
466. C: Teacher::::
467. Felipe: Já vou só um minuto
468. I: Então pode ser professora?
469. D:
470. F: Ligar
471. H: Ai hoje eu tenho aula de inglês é a primeira aula
472. E: [Eu também tenho na terceira aula
473. D: Eu sou a primeira todo dia
474. E: Olha professor aqui o ( )
475. F: [Eu quero ir embora quero ir comer
476. Felipe: Com N
477. Felipe: Não é do computador
478. F: [Ai ele vai te dar um beijo ( )
479. I: [Como se escreve triste?
480. Felipe: [Só um minutinho ( ) que me deixou emocionado que aperta meu coração
481. F: [Eu quero terminar meu treco não sei eu quero ir embora
482. Felipe: Terminou já o seu F?

483. E: É quarta feira ( )
484. Felipe: Olha você tem seu ponto de vista e um argumento agora precisa de um contra argumento que é uma opinião contrário a essa aqui então por exemplo algumas pessoas podem dizer que é errado esse cara aqui... ser gay por exemplo isso é um contra argumento e como que você reage a esse contra argumento?
485. D: ( )
486. Felipe: Pera ai então como você reage a isso?
487. E: ( )
488. Felipe: Pronto esse tipo de linguagem só que tem que fazer em inglês
489. ((F gritando incompreensível))
490. Felipe: Calma
491. F: Professor ela vai casar e ai abandonar o curso
492. Felipe: Vai casar?
493. ((F e G mostrando suas atividades ao mesmo tempo))
494. G: [Olha o meu tá aqui tá professor?
495. Felipe: Um de cada vez calma ai oh I think ( ) olha faltou o is olha it is good because nobody should judge noboldy então olha você tem um ponto de vista —calma ai só um minutinho—
496. C: ( ) fala em inglês ( )
497. Felipe: Voce tem o ponto de vista I think it is good because nobody should hã:: judge nobody você tem o ponto de vista cadê o argumento porque ninguém deveria julgar ninguém
498. F: Porque ninguém paga as conta de ninguém
499. Felipe: [Porque julgar as pessoas é errado?
500. G: [Olha o meu
501. Felipe: [Pera ai
502. F: Porque ninguém paga as conta de ninguém
503. Felipe: [Pera ai
504. I: [Em inglês ou português?
505. G: [Porque vai conta ( )
506. F: [Porque os outros quer julgar mas ninguém quer ajudar
507. Felipe: [Olha pessoal vamos lembrar a estrutura do comentário ((Múltiplas falas incompreensível))
508. Felipe: [Pessoal ((batendo palmas)) ((O áudio da musica começa a funcionar))
509. Felipe: Arrasou espera só um pouquinho arrasou obrigado
510. E: [Pausou pausou pausou
511. Felipe: [É fui eu ((Áudio da música interfere na compreensão das falas))
512. Felipe: Pessoal olha vamos lembrar a estrutura do comentário então o que que um comentário precisa ter mesmo? ((batendo palmas)) O pãozinho de cima do comentário é o que mesmo? Sua opinião seu ponto de vista ((Múltiplas falas incompreensível))

513. Felipe: Então pessoal como que eu vou começar PESSOAL::::::::::: pessoal!!  
F G e C como que eu começo meu comentário o que é a primeira coisa que eu vejo?
514. F: Eu, na minha opinião
515. Felipe: Aham sua opinião como que eu falo sua opinião em inglês?
516. H: it is new ( )
517. Felipe: Não olha
518. F: [It is ( )
519. C: [It is ( )
520. Felipe: [Não olha tá lá no ( ) de vocês
521. H: [It feels close to my heart
522. Felipe: Perfeito isso é uma maneira
523. C: [Olha o meu it is interessante
524. H: [Não ( )
525. F: O que? ((dando risada))
526. Felipe: Pessoal olha então essa é uma maneira de expressar a opinião em inglês existem várias expressões no material a gente vai começar nosso comentário usando uma daquelas expressões então vocês selecionam a expressão que vocês acham que combina com a opinião de vocês --só um minutinho-- que combina com a opinião de vocês e depois do ponto de vista que que eu preciso?
527. E: O argumento
528. Felipe: O argumento o que é um argumento?
529. E: É o que as pessoas falam
530. F: [É::::: o recheio do lanche
531. Felipe: É o recheio do lanche qual que o ( ) do comentário?
532. H: It is the ( )
533. Felipe: Aham isso é uma opinião né o argumento é o porque que eu penso o que eu penso porque que é bom porque que é ruim porque que me emociona porque que não me emociona porque que eu acho que é legal porque que eu acho que é chato? Isso são argumentos as razões pelas quais você acredita naquilo pensa aquilo tá? Depois? Depois do argumento?
534. H: Com ( )
535. F: [A fatia de baixo
536. H: [É aquela parte que coloca onde a pessoa fala de religião
537. F: [É a finalidade é o::::: fim é o:::::
538. Felipe: Legal ( ) sociais, contra argumento o que é um contra argumento?
539. E: [É contra a pessoa
540. Felipe: [Contra argumento
541. F: [É um argumento negativo
542. Felipe: [ São opiniões contrarias a sua né então o que que as outras pessoa pensam? São opiniões contrarias a sua isso que são contra argumentos e depois de contra argumento?
543. F: ( )

544. H: [É:.....]
545. Felipe: A conclusão o final do meu comentário ai eu amarro eu fecho com a minha opinião ai eu falo o que que eu penso de modo geral tá todo mundo entendeu?
546. F: Sim
547. E: [O professor que que é a ultima parte?
548. Felipe: Conclusão
549. F: Conclusão a sua opinião
550. Felipe: [Então pessoal oh a primeira coisa que a gente tem que fazer é selecionar aquelas expressões na lista aquelas expressões do que eu acho que demonstram a minha opinião okay? Olha pessoal eu vou deixar rolando o vídeo aqui para vocês irem assistindo em quanto escrevem tá então quem não lembra do vídeo para escrever o comentário assiste lá  
 ((O som da música torna incompreensível as falas))
551. C: Uhull:.....
552. Felipe: Pessoal oh então pra gente lembrar o vídeo tá ( ) no comentário de vocês --a gente só tem mais dez minutinhos só então vamos finalizar—
553. C: [Quem finalizou vai fazer ( )]
554. Felipe: [Very good  
 ((Múltiplas falas incompreensível))
555. C: [((se referindo a E)) que beleza você tá namorando né? ( ) e namora  
 ((Múltiplas falas incompreensível))
556. Felipe: [Essa?
557. H: [Nossa essa musica é da minha infância  
 ((Múltiplas falas incompreensível))  
 ((O som da música torna incompreensível as falas))
558. E: [É n-u?
559. Felipe: É n-n-u escreveu o nome escreve o nome na folha coloca o nome na folha também só para facilitar minha vida escreve na folha também só para ficar mais fácil para mim
560. F: O E sabe quando ( ) pia?
561. Felipe: [Conseguiu fazer o seu F? Conseguiu fazer?
562. E: [Dezoito
563. F: [Tá aqui professor  
 ((Múltiplas falas incompreensível))
564. Felipe: [Já escreveu o seu comentário C? ( ) Já escreveu seu comentário C?
565. C: Já
566. Felipe: [Da aqui então deixa eu ver já escreveu seu comentário C?
567. C: Calma ai professor
568. Felipe: SÓ ISSO?
569. C: [Só professor
570. Felipe: [Tem nem vergonha na cara

- ((Alunos começam a rir))
571. Felipe: Olha você precisa ( ) ter ponto de vista ( )  
((Múltiplas falas incompreensível))
572. C: [Tá em português
573. Felipe: [I think it is interesting porque você acha que é interessante? Pensa ai
574. C: [Ai professor eu acho que é interessante porque ( )
575. H: P-e-o-p-l-e é pessoa ou pessoas?
576. G: Outras pessoas
577. C: H fala uma coisa aqui para me ajudar
578. Felipe: Oi? Conseguiu D?
579. D: ( ) como fazer
580. Felipe: Ai a gente precisa de um contra argumento a opinião ( )
581. C: [( )
582. Felipe: [Uma opinião contraria a sua e o que elas falam
583. C: [Você é boa hein
584. D: [É o que eu gosto?
585. Felipe: Contraria a sua contraria a sua tem que ser contraria a sua cadê seu contra argumento F?
586. F: Aqui no papel
587. Felipe: Aqui olha I think it is good because
588. C: [Fica quieta F deixa ele ler F
589. Felipe: [Because nobody should judge nobody
590. I: [Como que é ( )
591. G: Quantas pessoas tem?
592. Felipe: Have h-a-v-e, nobody o que as pessoas falam que é contraria sua opinião tem alguém que discorda de você?
593. F: Alguém ai discorda da minha opinião?
594. Felipe: Não não aqui quando as pessoas discordam de você sobre isso uma opinião que é contraria
595. F: Quem não gostou do vídeo
596. Felipe: Porque?
597. F: Porque:: homem não pode ficar com homem
598. Felipe: Tá isso é um contra argumento
599. G: [Como escreve preconceito?
600. Felipe: Porque as pessoas acham que homem não pode ficar com homem?
601. F: Porque a sociedade é uma bosta
602. Felipe: Pensai ai nas ( ) escreve ai
603. G: [Preconceitos
604. Felipe: [Faz uma listinha
605. H: [Professor em vez de fala de ( ) varias coisas  
((Múltiplas falas incompreensível))
606. Felipe: Em português ( )
607. H: [Eu conheço um cara que é da Colômbia e eles ( )

608. Felipe: [Em todas as línguas as palavras podem ser ( ) todas as línguas  
((H fala algum xingamento incompreensível))
609. Felipe: [OH A LINGUA!  
((Múltiplas falas incompreensível))
610. Felipe: [Não sei sei falar obrigado sei falar por favor
611. F: [Como escreve porque mesmo?
612. Felipe: Because
613. F: Be o que?
614. Felipe: Because
615. F: Because?
616. Felipe: Isso
617. F: [Porque  
((I levanta da cadeira)))
618. Felipe: Não não não senta aqui
619. I: [O professor eu já escrevi escrevi muito bem
620. Felipe: Oh não não não volta aqui o I volta aqui por favor I
621. F: [Porque professor
622. Felipe: Não não (quinze) minutinhos  
((Múltiplas falas incompreensível))
623. Felipe: [It felt close to my heart legal você tem o ponto de vista e o argumento  
falta o que? Falta o contra argumento
624. H: [Professor ( )
625. Felipe: [Um contra argumento elas discordam de você elas pensam o que?
626. I: [Ninguém discorda de mim
627. Felipe: [São outras opiniões contrarias a sua
628. F: [I think I think
629. Felipe: [São opiniões contrarias a sua então senta aqui e tenta pensar em  
quem discorda de você eles falam o que?
630. E: [Professor que que é a
631. Felipe: The é
632. C: ( )
633. G: [É t-h-e ele ia fala errado pra você
634. F: [E a sociedade?
635. Felipe: [Não é and não é the
636. E: [W-e-l
637. H: [É porque dai depende da ( )
638. F: [Sociedade é and?
639. Felipe: [( )
640. H: [( ) você coloca antes de ( )  
((Múltiplas falas incompreensível))
641. F: [EU NÃO VOU MAIS FAZER!
642. Felipe: Eu acho que é is fala F desculpa
643. F: Sociedade
644. Felipe: Society s-o-c-i-e-t-y

645. H: ( ) tô cansada de mais ( ) inglês ( )
646. F: No é nem né? No é não né?
647. Felipe: ( )
648. F: [Aceita
649. Felipe: [Accept a-c-c-e-p-t
650. H: [E se eu tirar uma foto assim olha?
651. E: ( ) tem no celular ( )
652. Felipe: [No meu celular? Depois é que tá gravando isso ai
653. F: [Um
654. Felipe: Um? A
655. F: A?
656. Felipe: A  
((Múltiplas falas incompreensível))
657. F: [Casal
658. Felipe: [Hã?
659. F: Casal
660. Felipe: Couple c-o-u-p-l-e
661. F: U-p?
662. Felipe: C-o-u-p-l-e  
((Múltiplas falas incompreensível))
663. Felipe: [Consensual
664. D: [Isso!
665. F: [( )
666. Felipe: [Mesma coisa que ( ) só que um s só sem os dois  
((Múltiplas falas incompreensível))  
((G soca C))
667. G: PARA!
668. Felipe: [Oh:::: oh oh
669. G: [Ai menino chato do caralho
670. C: [Nossa porra  
((F entrega a atividade))
671. Felipe: Escreveu o nome? Pessoal oh quem terminou é para me entregar tá por favor
672. E: ( )
673. Felipe: Hã?
674. E: [Meu nome
675. Felipe: Ah não sei
676. C: [Nossa como você tá brava G
677. G: [Ah você é chato hein moleque
678. Felipe: [A primeira versão ( )  
((Múltiplas falas incompreensível))
679. Felipe: Thank you
680. C: Thank you
681. Felipe: Thank you next fazer a chamada

- ((Múltiplas falas incompreensível))
682. C: [Primeiro o mais novo né professor?
683. H: Não primeiro a mais nova depois os mais velhos
684. F: ( )
685. E: Quatorze dez
686. F: Negativo né?
687. G: ( ) dezessete
688. Felipe: [Guys pay attention to the call B?
689. F: ( )
690. G: Não veio
691. Felipe: [Pay attention G?
692. G: [Eu
693. Felipe: D?
694. D: Eu
695. Felipe: A?
696. G: Não veio
697. Felipe: K?
698. G: Não veio
699. Felipe: H?
700. G: Veio
701. H: [Eu
702. Felipe: J?
703. G: Veio
704. Felipe: F?
705. G: Veio
706. F: [Veio
707. Felipe: C?
708. F: Veio
709. D: Joga:::: joga um papel pra mim escrever um negocio
710. ((Múltiplas falas incompreensível))
711. Felipe: Pega uma ( ) pera ai pera ai pera ai
712. D: ( )
713. Felipe: Thank you
714. Debs: ( ) I didn't know if it was correct but they did it in portuguese and the next in portuguese ( )
715. Felipe: It is fine it is fine

## AULA 5

((estudantes estão sentados ao redor de uma mesa grande))

1. Felipe: bom, vamos lá então? Vamos começar? Yes? How are you today

guys?

2. H: so, so
3. Felipe: so, so? Why so so? ((entregando folha de atividades para alunos))
4. D: como fala "eu tô brava?"
5. Felipe: i'm ma::d
6. D: i'm mad...
7. Felipe: why are you mad? Por que você tá brava?
8. D: porque eu to com raiva... quebrei minha unha
9. Felipe: ( ) é ruim mesmo, eu ficaria bravo... e vocês, como vocês tão?
10. A: você tem unha::?
11. Felipe: claro que eu tenho unha, todo mundo tem unha ((alunos dão risada))
12. A: sua unha é muito grande?...
13. Felipe: eu corto porque toco violão ( )
14. E: ( ) melhor ((incompreensível))
15. Felipe: okay, guys? PESSOAL, o que a gente tava fazendo nas aulas passadas? O que vocês lembram das aulas passadas?
16. E, F: comentá::rios...
17. Felipe: comentários sobre o quê?
18. D: sobre a música
19. Felipe: que música?
20. H: [música do macklemore
21. E: [same love
22. Felipe: same love, e a música fala sobre o que mesmo?
23. E: sobre preconceito
24. Felipe: que tipo de preconceito?
25. E: homofobia::ia (...)
26. Felipe: homofobia... então pessoal a gente vai ó, a gente tá quase terminando e aqui a pouco a gente vai postar esses comentários lá no youtube, em inglês, então todo mundo que fala inglês e gosta da música vai ver os comentários, então a gente vai tá comentando com um monte de gente em inglês, através do nosso comentário(...)
27. E: ixee::
28. Felipe: daqui alguma aulas, a gente vai ver que o comentário vai tá pronto, tá ( ), vai ser um hambúrguer bem inchado(...)
29. F: [ah, nem fala
30. G: [nunca comi um hambúrguer desse
31. A: [a gente vai comer hambúrguer mesmo?
32. Felipe: a gente vai postar ele lá, na página do youtube, tá?
33. B: postar o quê?
34. Felipe: o comentário
35. B: comentário do quê?
36. Felipe: comentário que a gente tá escrevendo... é, a gente vai... então pra gente postar ele, tem que estar bonito né? Então ele tem que estar bem incrementado, então a aula de hoje e aula da semana que vem, vocês vão deixar esse comentário ainda mais bonito, porque tá ótimo, tá muito bonito o comentário de vocês, mas ele vai ficar ainda mais bonito tá? Então ó, o que vamos fazer, vou pedir pra vocês olharem lá na primeira página, então na primeira página a gente tem seis imagens, e seis tipos de expressões, né? Essas expressões são as que a gente usa pra dar nossa opinião em inglês. Pessoal, então olha lá a primeira, que tem a

mãozinha pra cima assim ó, o que tá escrito lá? “I think it’s good” ((fazendo joia com a mão)) o que significa?

37. D: [eu acho que é bom

38. E: [bom

39. Felipe: eu acho que é bom, eu acho que é legal, eu acho que é bom, e a mãozinha pra baixo? Embaixo dessa?

40. A: [eu acho que não é bom

41. E: [ruim

42. Felipe: eu acho que não é bom, eu acho que é ruim, acho que é mau, ruim, tá? Depois a gente tem ó: carinha feliz lá “I think it’s happy:” o que significa?

43. E: feliz

44. Felipe: happy é feliz, eu achei feliz. E a carinha triste? “I think it’s sad?”

45. G, E, H: [triste::

46. Felipe: achei triste

47. G: [você já falou:: sad

48. Felipe: depois ó: carinha com estrelinha no olho ali?

49. H: [interessa::nte

50. Felipe: interessante, interesting, interessante, e depois?(...)

51. G: chateado

52. E: ( ) debochado

53. Felipe: eu acho que é chato, acho que é entediante, PESSOAL o que a gente vai fazer? Quero que vocês analisem as imagens, e escolham qual dessas opiniões melhor definem essas imagens pra você, então a primeira lá, o cachorrinho, qual dessas imag(...) qual dessas expressões melhor definem essa imagem? Você acha que é bom, acha que é ruim, você acha que é feliz, triste, interessante ou você acha que é chato?

54. D: [chato

55. Felipe: então decidam aí e escrevam, embaixo da imagem ((entregando lápis para alunos))

56. E: ah professor, troca de lápis, não gosto desse lápis

57. B: é pra colocar a frase ou só o rosto?

58. Felipe: a frase. Então a primeira, o cachorrinho, o que vocês acham?

59. E: [ele tá feliz

60. Felipe: então escreve aí, quais expressões a gente usa pra feliz?

61. F: ((cantando)) oh happy day...

62. Felipe: já fez? Escrever lá A

63. E: ((cantando))

64. A: ai professor, hoje não tô boa pra escrever nada

65. Felipe: tá sim::: é sempre bom escrever, escrever é ótimo

66. ((alunos escrevendo na folha))

67. Felipe: foi todo mundo? ((alunos respondem não)), então vamo lá

68. G: que dia que é hoje?

69. Felipe: hoje é dia dezenove

70. G: do quê? Do três?

71. E: não, do quatro

72. Felipe: do três. E depois pessoal? Segunda imagem, o que vocês podem ver na segunda imagem?

73. E: feliz

74. Felipe: mas o que tem nessa imagem? O que conseguem ver?

75. F: ( ) [coisa nenhum  
76. G: [mulher  
77. Felipe: duas mulheres, que mais?  
78. F: duas crianças  
79. Felipe: o que as mulheres são uma da outra? O que vocês acham?  
80. F: [mulheres  
81. G: [irmãs  
82. Felipe: elas são casadas? São irmãs? Amigas?  
83. H: [casadas... acho que são casadas porque elas tão com filhos juntos  
84. D: amigas  
85. Felipe: aham, talvez são filhas delas, talvez são casadas com duas mulheres, o que vocês acham dessas imagens? Qual melhor define sua opinião?  
86. H: [legal  
87. F: [é:: variedade  
88. G: eu achei ( )  
89. Felipe: mas desses aqui, quais desses aqui  
90. H, D: legal  
91. Felipe: então escreve lá, qual que é do legal?  
92. E: primeira?  
93. Felipe: "I think it's good", acho que é bom  
94. G: primeira é o cachorro... segundo é o cachorro  
95. Felipe: pode repetir, não tem problema, não é um cada, é a sua opinião  
96. ((alunos escrevendo na folha, comentando bem baixo))  
97. Felipe: foi pessoal?  
98. B: [não  
99. G: saí nem da primeira ainda... ((conversa incompreensível))  
100. Felipe: pessoal e a terceira imagem? O que vocês conservem enxergar na terceira imagem?  
101. F: ah, chato  
102. G: ((cantando)) parabéns pra você  
103. Felipe: é o aniversário de alguém? achou chato? Por que achou chato?  
104. F: [porque é chato (...)  
105. B: [porque não chamaram nós pra comer bolo ((todos dão risada))  
106. Felipe: boa, então escreve aí, quais das expressões definem mais sua opinião  
107. G: ( ) ficar mais velha  
108. A: sad?  
109. Felipe: tem gente que não gosta(...) sad é triste, qual que é chato? Qual dessas expressões é chato, eu acho que é chato?  
110. H: "I think it's bad"  
111. G: [ah:: eu achei interessante  
112. Felipe: "I think it's bad" or "I think it's boring" né, achei entediante  
113. F: [coloquei sad ó, aqui...  
114. G: [mentira  
115. Felipe: sad é triste, e o último "I think it's boring" é entediada, é acho que é chato, entediante  
116. G: um pouco interessante(...)  
117. H: [eu posso colocar duas?... depende da situação  
118. A: [( ), professor?  
119. Felipe: pode, pode colocar duas

120. G: ((falando para F)) esse aqui é um casal.. que isso aqui?  
 121. F: ( )  
 122. G: porque a gente tá achando que esse aqui é um casal  
 123. H: [mas é::  
 124. Felipe: pode ser que seja  
 125. E: [mas não é duas mulher?  
 126. G: então, vai saber, não sei...  
 127. H: olha o preconce:::ito  
 128. F: ((para G)) mas por quê? Que não?...  
 129. G: ((para F, baixinho)) porque a gente não sabe se é amigas... ou, ou ((incompreensível))  
 130. Felipe: e a próxima? (...)  
 131. A: professor... ( )  
 132. Felipe: ((perguntando para A)) O que você acha? Sabe sobre essa imagem? Acha que é bom? Triste?  
 133. H: mas esse, eu acho que é casal. Porque olha ( )  
 134. E: ah:: porque tem gente que não gosta, dessas coisa... homem com homem  
 135. F: [não tem nenenzinho? tem dois nenenzinho  
 136. G: [tem gente que gosta de homem::: ( )  
 137. F: [não tinha visto a criança...  
 138. Felipe: tem gente que não gosta? Mas é a opinião de vocês. Pessoal, a quarta imagem lá, primeira na linha de baixo, o que a gente vê lá? (...)  
 139. B: professor, o que é esses bagulho aqui?  
 140. Felipe: só um minutinho... o que a gente consegue ver na imagem?  
 141. A: ué, dois homens::  
 142. Felipe: dois homens, quem são esses homens, um pro outro?  
 143. A: [ah:: eles são casal  
 144. Felipe: são casal? [Parece ser casal?  
 145. H: [parece ser  
 146. Felipe: o que vocês acham dessa imagem?  
 147. A: legal  
 148. Felipe: you think it's good? Então escreve lá, opinião de vocês  
 149. H: [Eu achei interessante  
 150. Felipe: interessa::nte, good, bad, sad, happy, interesting, boring...  
 151. H: professor, por que t-h tem som de é?  
 152. Felipe: na verdade não é é, é um som que não tem em português, é um som de ((falando th))  
 153. H: ((imitando))  
 154. Felipe: é tipo paçoca, fala paçoca  
 155. F: professor, mas e meu nome, é ((nome)), tem th, fala assim?  
 156. Felipe: não, seu nome é seu nome, não tem mudança...  
 157. ((alunos conversando))  
 158. Felipe: pessoal, e a próxima, o que conseguem ver lá?  
 159. E: I think it's s::ad  
 160. A: sad  
 161. Felipe: o que voces conseguem ver? É uma pessoa...  
 162. E, G, F, A: chorando  
 163. Felipe: chorando, né? Então, I think it's...sad  
 164. ((alunos escrevendo na folha))

165. Felipe: e aí, a última pessoal?
166. G: [interessante
167. E: [é:: feliz
168. Felipe: o que a gente consegue ver lá na família? [mas que são essas pessoas?
169. A: [interessante
170. Felipe: ahn? Quem são (...)
171. H: um casal
172. Felipe: um casal também? [uma família
173. A: é::
174. H: pode ser... ou amante
175. A: [amante (...)) ((rindo))
176. Felipe: o que vocês acham? O que vocês acham sobre a imagem?
177. A: [interessante::
178. E: [good
179. Felipe: happy? Interesting? Então escreve lá, quais das expressões maior define a imagem pra você?
180. A: acho interessante...
181. Felipe: interessante? Então escreve lá
182. A: é, porque eu tenho ( )
183. E: [professor, eu também acho interessante porque meu(...) porque n meio de três eu acho que é ((incompreensível))
184. Felipe: hmm, é um homem negro e uma mulher branca
185. H: Deus ô livre..
186. Felipe: é:::... e tem preconceito também? [pode ter?
187. E: [não::
188. F: [mas você não sabe se eles, às vezes foram pagos pra tirar essa foto...
189. E: ( ) [japonês sim...
190. Felipe: que tipo de preconceito que tem? Quando tem pessoas negras e pessoas brancas (...)
191. H: depende do japonês, quando ((incompreensível))
192. Felipe: aham... preconceituosos com o quê?
193. H: com amor né?...
194. Felipe: aham:::
195. H: porque lá só tem gente igual ((alunos são risada))
196. Felipe: pode acontecer RACISMO, né? Quando é preconceito com raça(...)
197. H: /cê vai pra lá já até sabem que você não é japonês...
198. Felipe: racismo... pessoal, virem a página, vai pra próxima. La na próxima página, a gente tem... os dois comentários, né? Que a gente tava estudando nas aulas passadas, cês lembram deles?
199. H: sim
200. Felipe: lembram mais ou menos do que eles falavam?
201. E: é::: sobre (...)
202. H: sobre preconceito, dá forma que é::: as pessoas usam cristianismo, pra ( )
203. Felipe: do dois, né? Então as pessoas usam o cristianismo pra quê?
204. H: pra::: pra falar sobre os gay, né?
205. Felipe: isso... pra discriminar. Então, o primeiro, eu vou ler pra voces os comentários só pra gente relembrar, no primeiro ele fala assim ó: "I know not all christians are like that" sei que nem todos os cristãos são assim, "I think foundation

of religion it's good" ó, tem um I think it's good aí, o que é I think it's good mesmo?

206. H: acho que é bom...

207. Felipe: acho que é bom, o que eu acho que é bom?

208. H: algumas religiões

209. Felipe: a fundação da religião né, então a religião é essencialmente boa, ele continua: "what I have a problem with, is when people use religion, to hate and discriminate and act with violence on people" então, o meu problema é quando as pessoas usam a religiã::o pra discriminar, e agir com violência com as pessoas, "I know there are christian that don't do that, and accepting on other people" eu sei que alguns cristãos não fazem isso, sei que há cristãos que não fazem isso, que aceitam os outros, "though, there are other people that use christianity and the bible as a shield to justify hate" ainda que, exista pessoas::, que usam o cristianismo e a bíblia para justificar o ódio, tá? Então vamos pensar nesse comentário, tem uma opinião?

210. E: tem

211. Felipe: qual é a opinião dele? O ponto de vista?

212. H: o ponto de vista é:::

213. Felipe: o pão do hambúrguer...

214. Felipe: acho que é esse aqui

215. Felipe: lá no começo ó, nem todos os cristãos são assim, eu acho que a fundação da religião é boa, isso é uma opinião. Depois tem argumentos?

216. E, G: tem

217. Felipe: eu acho que a fundação da religião é boa, é um argumento, é? Tem contra argumentos?

218. E, H: tem

219. Felipe: qual é o contra argumento?

220. E: é:::

221. H: esse aqui ó... ((mostrando na folha))

222. Felipe: ahn:: isso, perfeito, então ele vai falar que ele sabe que a fundação da religião é boa, argumento, contra argumento, que as pessoas usam religião pra discriminar. E depois?

223. H: que:: alguma coisa...

224. Felipe: então ele conclui dizendo que algumas pessoas aceitam, e outras discriminam usando a religião, essa é a conclusão dele, tá? Comentário dois, voces lembram que o comentário dois fala, que a pessoa se emocionou:: quando ouviu a musica pela primeira vez:: ó "the first time i ever heard this song, years ago, in high school, I started to WEEP uncontrollably", o que é weep? Voces lembram?

225. E: não

226. Felipe: weep, olha aqui pra mim ((gesticulando com a mão)) weep

227. H: chorar?

228. Felipe: chorar, então a primeira vez que ouvi a música, eu comecei a chorar

229. H: [incontrolá:::

230. B: [mas que música?

231. Felipe: a música que a gente tá trabalhando

232. H: incontrolável?

233. Felipe: incontrolavelme::nte, perfeito, "the song felt so close to my heart", o que é close to my heart?

234. H: coração... abriu meu coração...

235. Felipe: sentir próximo do meu coração

236. H: closer?... close é próximo?

237. Felipe: próximo, é...
238. H: por que que então o::: ( ) é abriu?
239. Felipe: fechar, pode ser fechar também, "even to this day, when the song randomly plays in the radio, I start to tear up without warning", até hoje, quando eu escutei lá pela primeira vez comecei a chorar, e até hoje eu choro ainda, né? "bring me back to the time when I hated who I had to be", me lembra do tempo que eu ODIAVA o que tinha que ser, "when I was struggling with my identity", quando eu tava sofrendo com a minha identidade, que identidade é essa? Que cês acham?
240. H: homossexual...
241. Felipe: homossexual, então a pessoa tava sofrendo por causa da identidade dela, "but it also reminded me bout how far ll've come", também me lembra, do quão longe eu vim, "now the tears, are tears of joy and inner peace", agora minas lágrimas são de felicidade, e de paz interior, tá? PESSOAL ó, então lá em seguida se vocês verem, a gente vai ter quatro partes do comentário, quatro funções ( ) dos comentário e exemplos, o que eu quero que vocês façam? Quero que vocês liguem um no outro. Então por exemplo, no primeiro: "o autor do comentário um, se sente incomodado com certas atitudes de pessoas religiosas"
242. E: sim...
243. Felipe: em que parte, qual desses exemplos, qual desses trechos o autor ta se sentindo incomodado com pessoas religiosas? Com certas atitudes de pessoas religiosas? É no um, no dois, no três ou no quatro?
244. H: no três, eu acho
245. Felipe: no três, muito bem: "what i have a problem with is when people use religion to hate and discriminate", então escreve tres aí... vou dar um tempo pra vocês fazerem as próximas e a gente corrige, tudo bem?... pode fazer em dupla...
246. ((alunos conversando e fazendo atividade))
247. Felipe: terminou?
248. G: claro
249. Felipe: viu só... que prodígio. Pessoal, podemos corrigir? SIM:::, não::: talvez:::
250. B, E, G: pode:::
251. Felipe: podemos? Então o primeiro: "o autor do comentário um, se sente incomodado com certas atitudes de pessoas religiosas", em que parte isso acontece?
252. H, G: na três
253. Felipe: na três, perfeito, ele fala lá "what i have a problem with..." eu tenho problema com, "is when people use religion", quando as pessoas usam religião, "to hate and discriminate", discriminar ou... odiar, "and act in violence on people", e agir com violência, com as pessoas. Então o primeiro é três, o segundo? Quem pode ler o dois aí pra mim: "o autor..." um pouquinho mais alto, D, por favor
254. D: ((bem bixxo)) autora do comentário dois, se sentiu emocionada quando ouviu a música pela primeira vez
255. ((incompreensível))
256. Felipe: aham::: "a autora do comentário dois se sentiu emocionada quando ouviu a música pela primeira vez" e aí?
257. H: é o dois
258. Felipe: é o dois? Vocês estão certo disso?
259. F: é o dois, eu tenho certeza
260. Felipe: olha só, e é o dois mesmo, tá correta. O dois ó: "the first time i ever

heard this song” a primeira vez que ouvi essa música, “years agora”, anos atrás, “when i was in high school”, quando estava no ensino médio, “i started to WEEP” eu comecei a chorar...

261. G: desesperadamente

262. Felipe: desesperadamente, incontrolavelmente, okay?

263. G: nossa é mesmo desesperadamente?

264. A: ((lendo da folha)) acho que, as religiões são, essencialmente boas...

265. Felipe: perfeito. “o autor do comentário um acha que religiões são essencialmente boas”, e aí?

266. E, H, F, G: um

267. Felipe: um? Vocês estão certos disso?

268. E: absoluta

269. Felipe: absoluta?... Estão corretos::: ele fala “I think”, o que é I think mesmo?

270. H: eu acho, que a fundação da religião...

271. Felipe: olha só, que fluente::: perfeito ((E bate palmas, A dá risada)), “I think” eu acho, “the foundation of religion is good”, eu acho que a fundação da religião é boa, e o último? Quem pode ler pra mim o último?

272. H: a autora do comentário dois já sentiu ódio por si mesma

273. Felipe: “a autora do comentário dois já sentiu ódio por si mesma” e aí?

274. A: quatro::

275. Felipe: quatro, perfeito, ela fala “brings me back” então me leva de volta, “to the time” ao tempo, “when I hated”, quando eu odiava, “who I had to be”, o que tinha que ser, tá, então ela odiava o que tinha que ser, sofria com a identidade dela. Perfeito, pessoal? Alguma dúvida?

276. E: não:::

277. Felipe: então aí embaixo, a gente tem um quadrinho, no material de vocês, sobre contra argumentos, o que é um contra argumento mesmo?

278. H: [uma opinião...]

279. G: [é uma opinião, que se opõe ao seu argumento]

280. Felipe: opinião que se opõe ao seu argumento, uma opinião contrária. A gente traz contra argumentos pro nosso comentário, pra trazer diferentes vozes sociais, lembra das vozes sociais?

281. G: como assim?

282. Felipe: o que são vozes sociais? Lembra que a gente viu lá na segunda aula?

283. H: ((incompreensível))

284. Felipe: vozes sociais, então por exemplo, religião::: é uma voz social:::, política é uma voz social:::, ciência é uma voz social:::, medicina é uma voz social:::, o que um grupo de pessoas pensa sobre algo... okay? Então a gente tem duas expressões aí que a gente pode usar, pra começar a introduzir nosso contra argumento, a gente tem lá “I know there are people that...” vamos repetir? I know

285. Todos: I know::

286. Felipe: mais alto: I know::

287. Todos: I know:::

288. Felipe: there are

289. Todos: there are::

290. Felipe: people THAT

291. Todos: people that:::

292. Felipe: tãananana

293. Todos: tãananana:::

294. Felipe: beautiful
295. E, G: ((imitando)) beautiful...
296. Felipe: então eu sei, que há pessoas que... sei que há pessoas que falam isso, pessoas que falam aquilo, pessoas que acham isso, tá? Produzir contra argumentos. Depois a gente tem: people::
297. Todos: people
298. Felipe: may say
299. Todos: may say::
300. Felipe: THAT
301. Todos: that
302. Felipe: people may say
303. Todos: people may say::
304. Felipe: tá fraco: people may say
305. Todos: PEOPLE MAY SAY
306. Felipe: beautiful. THAT
307. F: ((cantando)) beautiful
308. Felipe: tudo junto: people may say that...
309. Todos: people may say that
310. Felipe: perfeito, pessoal ó, vamos pra próxima página
311. E, G: mas a gente não escreveu...
312. Felipe: é, a gente vai escrever lá no final, então ó, na próxima página tem o seguinte: a gente tem várias pessoas, que tão expressando diferentes sentimentos, tá? Que eu quero que vocês pensem, quero que vocês pensem que tipo de sentimento, essas pessoas tão sentindo... vou dar um tempo pra vocês, escreverem que tipo de sentimento essas pessoas tão sentindo(...)
313. E: em português?
314. Felipe: pode ser em português, mas pode me perguntar tá? Tô aqui pra ajudar, pode perguntar pra teacher ((Professora Auxiliar)) (...)
315. A: [português é?
316. Felipe: tem que ser em inglês, mas se não souber pode escrever em português(...)
317. E: [que é pra fazer
318. H: [como escrever paz?
319. Felipe: paz é peace
320. G: triste é sad?
321. Felipe: triste é sad. Paz é peace, p-e-a-c-e... então o primeiro é: peace
322. H: [ah::: aquele baguizinho so:: ((faz símbolo com a mão))
323. Felipe: [aham::: peace
324. A: [que é isso?
325. Felipe: paz, o que a pessoa da imagem tá sentindo?
326. A: como que escreve paz?
327. Felipe: paz... ó, vou falar, presta atenção: paz, PEACE, p(...)
328. G: a-c...
329. Felipe: e-a-c-e, peace
330. F: fala devagar
331. Felipe: p-e-a-c-e... F, para de rabiscar a mesa, por favor?
332. F: professor, mas é minha mão... ó ((alunos conversando))
333. G: [zen? Professor, zen...( )
334. H: [relaxar?

335. Felipe: zen é inglês também... [relaxed, relaxed, boa  
336. G: como escreve zen?  
337. Felipe: z-e-n(...)  
338. H: é assim, professor ((mostrando na folha))  
339. Felipe: ((falando para H)) é a ( )  
340. F: [a outra tá chorando... ((bocejando)) como que, escreve?  
341. H: [não entendi nada ( )  
342. A: [professor, e essa aqui, essa coisa?  
343. B: [como?  
344. Felipe: r-e-l-a-x-e-d... relaxed ((repete))  
345. E: como é?  
346. F: como escreve de boa?  
347. Felipe: escreve aí, r-e-l-a-x-e-d... vai escreve, r-e-l-a-x-e-d  
348. E: r-e-l-a-...x-e-d...  
349. F: o d... separado?  
350. Felipe: não, tudo junto  
351. G: o que significa isso?  
352. Felipe: esperançoso...  
353. A: e essa mina bonitinha? ((mostrando na folha))  
354. Felipe: o que você acha que ela tá sentindo?  
355. A: sei lá...  
356. Felipe: acha que ela tá feliz, triste?... felicidade  
357. A: [ahn... então é happy?  
358. Felipe: lá no comentário ó, tem uma expressão pra lágrimas de felicidade(...)  
359. H: é sad?:  
360. A: [é happy?  
361. Felipe: não, ó esse é de tristeza, de felicidade é tears ((para A)) só um minutinho. De felicidade é "tears of joy", procura lá no comentário  
362. G: ô professor, esse aqui é o quê?... than-than... como que escreve?  
363. Felipe: é::: agradecido, thanked, ((para E)) mas tá com sentimento?  
364. E: raiva...  
365. Felipe: raiva é um sentimento, olha aqui ó ((mostrando na folha da E))  
366. A: [é happy?  
367. H: professor? Tears of joy?  
368. Felipe: isso... perfeito, tears of joy (...)  
369. F: [mas nesse aqui, eu coloquei relaxado... tá errado?  
370. G: [eu coloquei relaxado nessa, e nessa  
371. Felipe: olha aqui ó, relaxado... isso é, não precisa ser igual  
372. F: a mulher tá ( )  
373. G: e esse menininho?  
374. Felipe: o que você acha que ele tá sentindo?  
375. G: aqui ele tá sentindo a angústia...  
376. Felipe: angústia? Ang-st ((para E)) anxious... anxious é ansioso, pode ser  
377. G: [acabei  
378. A: ah::: ((reclamando baixo))  
379. Felipe: diga A...  
380. B: professor, esse aqui ó...  
381. Felipe: o que ele tá sentindo?  
382. B: sei lá:::...

383. Felipe: o que cê acha que ele tá sentindo, qual desses você acha que se aplica a ele?...
384. H: esse aqui ó ((mostrando na folha))
385. Felipe: pode ser... ansioso, anxious, pode ser, é opinião de vocês pessoal, não tem certo ou errado, é opinião de vocês opinião...
386. F: tiazinha aqui tá... orando, rapaz, rapaz...
387. E: esse aqui o que ela tá fazendo, professor? ((incompreensível))
388. Felipe: ((para E)) ela tá chorando, mas de felicidade ou tristeza?
389. E: felicidade...
390. Felipe: de felicidade, lá no comentário tem uma palavra pra isso: tears of joy, dá uma olhada lá, lá no comentário(...)
391. E: ((baixinho)) que comentário?
392. Felipe: comentário que a gente tava analisando, ó, escreve aí: t-e-a-r-s espaço, o-f, of espaço, j-o-y
393. ((alunas conversando, incompreensível))
394. Felipe: todo mundo fez todas já? Então pessoal ó(...) ((ajudando B e H)) ó, tears of joy, lágrimas de felicidade, de alegria ((para H)) ela tá ansiosa, tá calma...
395. E: ((para B)) coloca aí B... t-e-a-r-s espaço... of...(...)
396. Felipe: PESSOAL ó, então vamos lá, primeira imagem, da mulher fazendo assim ó ((gesticulando)) o que ela tá sentindo?
397. E: peace:::
398. Felipe: PEACE , mas alguma, diferente? todo mundo acha que é peace? Peace é paz, a primeira mulher(...)
399. G: ah::: eu acho... eu acho que ela tá agradecendo, parece
400. Felipe: pode ser thankful, pode ser, e o próximo: que tá sentadão assim ó?
401. G: relaxed, boa, relaxed, mais alguma?
402. A: [não
403. H: eu pus zen
404. Felipe: pode ser zen, não tem problema, tá errado não, pode ser zen, relaxed::, zen::, relaxado, sem problemas. É a terceira?
405. G: happy
406. E: tears of joy
407. Felipe: tears of joy, happy:::, então ela tá chorando mas ela tá triste?
408. H: tá não
409. Felipe: ela tá chorando de felicidade, né? Tears of joy, e o menininho que tá fazendo assim ó ((gesticulando um hang loose))
410. E: ((imitando)) happy, happy
411. Felipe: happy?...
412. E: positivo
413. Felipe: happy, optimistic... o que é optimistic?
414. H: otimista
415. Felipe: otimista, o que é otimista?
416. F: uma pessoa confiante
417. Felipe: confiante, que acha que as coisas vão dar certo, otimista, e o que tá assim AH:::
418. B: tá com raiva
419. Felipe: angry, então raiva, angered. Depois, a mulher sentadinha lá?
420. E: [ela tá zen, tá relaxada
421. G: [tá calma

422. Felipe: calm::, zen::, relaxed::  
 423. E: ela tá relaxante ((dando um tapa na G))  
 424. G: ai vagabunda  
 425. Felipe: bom, e a última?  
 426. F, H: sad  
 427. Felipe: sad... ela tá chorando mas é lágrima de tristeza, sad. Bom, PESSOAL, o que quero que vocês façam agora? (...)  
 428. A: NADA  
 429. Felipe: quero que vocês escolham DOIS desses sentimentos, e escrevam ali embaixo ó: tem o feeling one e feeling two, escolham dois desses, qual quer um que vocês queiram e pensem em pelo menos três razões pelo quais as pessoas sentem esses sentimentos, por exemplo(...)  
 430. A: ahn?  
 431. Felipe: FELICIDADE, por que as pessoas ficam felizes, geralmente? Quais são os motivos pra felicidade?  
 432. G: [quando ela come::  
 433. Felipe: quando ela come, que mais?  
 434. G: [notícia boa::  
 435. Felipe: recebe uma notícia boa::<: que mais?  
 436. F: [quando alguém coloca crédito no celular dela ( )  
 437. Felipe: [quando coloca crédito no celular dela::, quando recebe um presente:: quando ela encontra alguém que ela gosta::, escolham dois desses sentimentos e pensem razões pelo quais as pessoas se sentem dessa maneira(...)  
 438. E: tem que colocar aqui?  
 439. Felipe: isso, escreve aí embaixo (...)  
 440. G: o professor, /xeu perguntar::... esse negócio aqui é::: agradecido?  
 441. Felipe: isso...  
 442. F: ((para G)) agradecida? Cê reclama todo dia menina::  
 443. G: mentira::  
 444. A: ô loco::  
 445. Felipe: deixa ela  
 446. G: É, deixa::  
 447. ((incompreensível))  
 448. F: chorando? Ou dando risada?...  
 449. B: /psor, pode escrever em português?  
 450. Felipe: pode...  
 451. ((alunas conversando baixo e perguntando sobre palavras))  
 452. Felipe: por que as pessoas se sentem dessa maneira?... ((acordando aluno D)) tudo bem?... vai lá tomar uma água...  
 453. E: ((estregando folha para o professor))  
 454. Felipe: perfeito, pensa em mais duas razões... essa é uma, tá certa  
 455. ((alunos escrevendo))  
 456. Felipe: ((para A)) terminou? Posso ver?... perfeito  
 457. G: pronto...  
 458. A: ((bocejando)) meu deus...  
 459. Felipe: pessoal, terminaram?  
 460. B, E: não  
 461. Felipe: vamos lá, acelera aí  
 462. F: nossa, professor, ainda bem que você não lê a mente ((rindo))

463. ((incompreensível, professor explicando para A como escrever a frase, checando respostas da H))
464. E: tó professor, terminei
465. Felipe: ((olhando as respostas)) uhum... perfeito... tá bom, isso mesmo, tá certo
466. ((incompreensível, G explicando a resposta, aluno D volta para sala))
467. E: e o de baixo?
468. Felipe: os dois, os dois são razões. O primeiro ( ) faz com que eu me sinta... e segundo triste, os dois são sentimentos, acho que é feliz, acho que é triste...
469. E: triste... feliz...
470. G: emocionante...
471. Felipe: é boa
472. B: ô professor, vem aqui
473. Felipe: a ((Professora Auxiliar)) vai aí, tá?
474. H: é pra fazer os dois?
475. Felipe: os dois (...)
476. E: professor, eu não entendi, como assim?
477. Felipe: o primeiro ó "it makes me feel" faz com que eu me sinta, ( ) eu acho que é...
478. E: esse aqui ó, faz com que
479. ((professor ajudando D, com os outros falando ao mesmo tempo, incompreensível))
480. E: professor, coloquei emocionante...
481. Felipe: por quê? Por que você acha que é emocionante?
482. E: porque::: ( )
483. Felipe: então pensa porque quer dizer isso ( ), eu acho que é emocionante porque:::.... pensa como se você fosse falar isso
484. G: então, eu acho que é emocional:::
485. E: emocional ((dando risada))
486. Felipe: emotional:: por quê? Emocionante né ((F, G e E dando risada))
487. G: achei emocionante porque...
488. Felipe: por que você achou emocionante?... Pensa aí e escreve... ((para A)) e você, A? happy e happy? Por que você tá brava? Tá acabando já, falta só um pouquinho ( )
489. G: -- emotional... emocional...
490. A: happy... happy:::
491. F: professor o que significa "i-t makes me feel"?
492. Felipe: faz com que me sinto... isso faz com que me sinto
493. F: [tá bõo...
494. H: [posso escrever aqui atrás?
495. Felipe: pode escrever
496. F: [tá professor, e agora?
497. E: [ai professor, não sei, pode pular essa?
498. Felipe: ((lendo a resposta)) porque... por que você sente isso?
499. F: porque::: eu tenho::: ( )
500. Felipe: boa, deixa eu escrever pra você
501. E: interessante... como escreve interessante?
502. Felipe: interesting, lá na primeira página tem
503. E: primeira página?

504. Felipe: é, aqui, interesting
505. E: pode escrever aqui atrás?
506. Felipe: pode... tá
507. ((professora auxiliar ajudando aluno D, incompreensível))
508. Felipe: ((para E)) esse aqui? Eu acho que não há preconceito, eu vi que não existe preconceito
509. ((ajudando H, alunos conversando baixo sobre outra coisa))
510. Felipe: pessoal Ó, enquanto vocês vão terminando aí, acelerem, a gente tem mais uma atividade pra fazer se não, não vai dar tempo, ó, eu vou entregar pra vocês... a segunda versão do comentário que vocês escreveram...
511. E: nossa, por favor...
512. Felipe: vou entregar pra vocês, a versão do comentário que vocês escreveram... o que a gente vai fazer: A gente vai avaliar, ele juntos... ((entregando as folhas))
513. F: não tem nota?
514. Felipe: pessoal ó, o que a gente vai fazer (...) ((para E)) qual? A última? Prejudice, p-r-e(...)
515. E: não, /procê falar, professor...
516. Felipe: o que significa? Eu vi que não tem preconceito. ((ajudando D, professora auxiliar ajudando B))
517. Felipe: pessoal ó, quem não terminou... vamos pra próxima, a gente termina depois tá? Não tem problema. ((para F)) volta aqui um pouquinho só pra eu explicar, depois você vai, só um minutinho, senta aqui G pra eu explicar. Ó, eu entreguei pra vocês a última versão que vocês escreveram no comentário, o que a gente vai fazer: a gente vai se AUTO avaliar, né, então a gente vai analisar nosso próprio comentário, quero que vocês vão pra próxima página, na próxima página tem uma tabelinha assim ó ((mostrando a folha)) (...)
518. E: cadê o meu?
519. Felipe: já vou te dar. Então Ó, tem uma tabelinha de auto avaliação do comentário tá? Quero que escrevam o nome de vocês, e a versão do texto, a versão do texto pra quem escreveu duas vezes é dois, quem escreveu uma vez só é um(...)
520. E: [como assim?
521. Felipe: quem já reescreveu o texto, é dois, quem escreveu uma vez só é um(...)
522. A: [como assim, escreveu o que?
523. Felipe: o comentário... a maioria de vocês escreveu a segunda versão na aula passada, quem não veio na aula passada, é um, a A e a B, é um, todo mundo, dois tá?
524. E: [que isso
525. B: [quê::?
526. Professora Auxiliar: quem já escreveu, põe dois, quem não escreveu ainda é um
527. Felipe: isso, é um. Então B, A é um, e D, E, G, F, H é dois
528. A: por quê?
529. Felipe: porque você não veio a aula passada, A. Ó, a gente tem lá critérios (...)
530. A: claro que não professor, eu fiz
531. Felipe: você fez UMA versão, uma versão, na aula passada você não veio...
532. A: ((brava na carteira))

533. Felipe: A gente tem lá, critério, tá vendo que a gente tem lá no quadrinho: s, p e n? então é sim, parcialmente, e não. Eu vou ler esses critérios, e vou olhar lá no meu comentário, pra ver se fiz isso no meu comentário, ou não, tá? Então por exemplo: o primeiro ó, “eu, enquanto autor, me representei no texto” através de pronomes pessoais, me representei no texto? Falei “eu acho que...”? “a minha opinião é...”? então se vocês se representam no texto, marca um s(...) ((A leva cadeira para outra mesa)) senta ali de volta, por favor
534. H: /psor, eu coloquei “it was close to my heart”
535. Felipe: tá representado, “my heart”
536. E: eu não sei que que eu coloquei...
537. Felipe: Ó, então eu me representei no texto, se eu me representei no texto, é SIM, se eu me representei mais ou menos, é P, se eu não me representei, é NÃO, tá?... então escrevam lá, marquem, ou coloquem o exemplo, em que parte do texto isso aconteceu, tá bom?...
538. E: professor, como é?
539. Felipe: lembra que você fez o texto? Então se tá no texto, colocou “minha opinião é” “eu acho que”? sim? ((E concorda com a cabeça)) se colocou sim, então me fala onde e comenta (...)
540. E: ((brava)) mas eu não sei o que tá escrito::
541. Felipe: “eu acho que”... “minha opinião é”...
542. H: ((incompreensível))
543. Felipe: isso, o trecho...
544. E: ah é pra escrever o trecho ainda?
545. Felipe: é, trecho do comentário, por favor
546. E: mas eu nem sei o que tá escrito, é em inglês
547. Felipe: mas foi você quem escreveu... ((mostrando na folha da E)) ah lá: “I think it is”, eu acho que é errado, então é sim, “I think it is”, quando tem I:::, my:::, Tô me representando no texto(...)
548. E: eu acho que é errado, então escrevo isso?
549. Felipe: isso
550. B: nossa:::
551. ((alunos fazendo atividade e conversando baixo, professor falando com alunas A que está em outra mesa))
552. G: como assim, a gente vai escrever o começo do texto?
553. Felipe: não, não, o trecho, é “I think”...
554. E: mas eu escrevi em português, tá bom?
555. Felipe: tá bom. O próximo pessoal: “o meu texto faz referência ao contexto no qual ele foi produzido”, por exemplo: o por que escrevê-lo::, quando ele foi escrito::, então fala do Macklemore? Fala alguma coisa de como ele foi produzido? Fala alguma coisa do texto? Olha aí no comentário e tenta achar... sim, parcialmente ou não...
556. H: não:: só minha opinião::
557. Felipe: só sua opinião? Então marca n
558. E: eu não... eu nem sei o que tá escrito nesse texto
559. H: se tá igual os que a gente leu... se tem história
560. Felipe: isso, igual a história... quando ouviu pela primeira vez::: quando o Macklemore(...)
561. B: qual que é esse professor?
562. Felipe: segundo, faz referência com o contexto na qual ele foi produzido?

Porque ele foi escrito, quando foi escrito, onde foi escrito, quando ouvi pela primeira vez::

563. E: é só procurar na internet...

564. G: quando é não, não precisa escrever nada?

565. Felipe: não, quando é não não precisa escrever nada...

566. B: ai que bom... acho que vou colocar não em tudo

567. Felipe: depois ó: “o texto que estou comentando é avaliável”? você avalia ele, positiva ou negativamente? É bom, é ruim, é interessante?

568. E: ah:: depende::

569. Felipe: você fez isso no seu comentário? Então sim, se fez sim...

570. B: e quem não fez?

571. Felipe: daí é não

572. E: vou colocar não (...)

573. H: então assim, se eu avaliei::

574. Felipe: é, eu acho que é bom, acho que é ruim::(...)

575. H: o vídeo?

576. Felipe: sim, é, o vídeo ou a música

577. E: [mas, e aí?

578. B: [mas eu não vi o vídeo

579. Felipe: e aí em que momento(...) em que parte do comentário você fez isso?

580. E: vê se eu copieei certo, fazendo favor? Não sei o que fazer

581. Felipe: ((mostrando na folha do E)) ó I think it's wrong, I think it's nonsense...

582. E: aqui?

583. Felipe: é, esse e esse

584. H: mas então o meu deu a mesma coisa... o meu então seria a mesma coisa, né professor? ((incompreensível))

585. Felipe: perfeito...

586. E: nossa... pera... pra escrever essa parte aqui ( )?

587. Felipe: aham::...

588. E: ((cantando)) it is...

589. D: professor, é pra escrever em inglês?

590. Felipe: aham, copia o que você escreveu no comentário...

591. B: mas eu, escrevi em português

592. Felipe: tá, tudo bem

593. ((alunos conversando sobre a atividade))

594. Felipe: podemos? Então o próximo ó: “o meu texto faz referência, a diferentes vozes e recursos presentes no texto comentado”, por exemplo: discurso político, discurso religioso, discurso de diferenças sociais...

595. H: nossa, vou ter que escrever quase tudo::

596. Felipe: pega o trecho que representa, então eu tô falando por exemplo, o que as outras pessoas acham? O que a religião acha::... o que a ciência acha... o que as pessoas dizem, o que a sociedade acha, eu falo de alguma maneira dessas vozes sociais? Em algum momento? (...)

597. B: [não né:: fala o que nós acha

598. E: [como assim?

599. Felipe: então, se não, marca um n

600. E: [eu não entendo nada... pelamor de deus

601. Felipe: se sim, coloca em que momento do texto você fez isso... a sociedade acha (...) ((para E)) você fez isso, eu lembro, ó ((mostrando na folha)), “some people

may say”, o que as pessoas dizem né, então sim, então você vai escrever aqui no trecho...

602. E: some... people may say

603. Felipe: deixa eu ver o seu, D...

604. D: você não vai entender

605. Felipe: aqui ó ((mostrando na folha)), “some people don’t like this”, são vozes sociais ó, então some people don’t like this...

606. ((alunos escrevendo e conversando))

607. Felipe: podemos ir pro próximo?... depois Ó: “o meu texto faz referência aos elementos não verbais presentes nos textos comentados” por exemplo: imagens, vídeos, sons, eu falo em algum momento de uma imagem que aparece no vídeo:: alguma coisa da música:: ritmo:: vídeo:: a letra::

608. G: professor, eu coloquei aqui... ó, because...

609. Felipe: aham:: showed, sim então, escreve essa parte

610. E: eu não sei o que fazer...

611. Felipe: deixa eu ver o seu... não

612. H: meu também não

613. Felipe: podemos ir, pra última?

614. E: (falando baixo)) meu texto faz referência ao, contexto...

615. Felipe: “meu texto faz referência ao contexto, no qual o texto comentado foi produzido? Porque escrevê-lo, ( ), então fala alguma coisa DESSE contexto aqui, que eu tô escrevendo? Fala alguma coisa de mim? Quando eu ouvia a música:: como eu me sentia::, faz referência ao contexto?

616. E: fala...

617. Felipe: sim? Se sim marca sim, e procura lá no comentário onde fala isso

618. G: não

619. Felipe: por exemplo, eu falo: ah eu tô escrevendo esse texto pra aula de inglês, porque eu já sofri preconceito::, esse texto foi difícil de escrever:::, foi fácil de escrever:: fala de você?

620. G: [não

621. H: [fala do meu gosto

622. Felipe: é, sua opinião

623. E: esse é o último?

624. Felipe: é, esse é o último

625. H: aí eu posso escrever esse?

626. Felipe: deixa eu ver... ((vai até H)) não

627. G: [você marcou s, ou p na atividade anterior? ( )

628. Felipe: okay? Pessoal Ó, então o que a gente vai fazer: eu quero que vocês voltem na tabelinha, e pensem nos critérios que vocês marcaram NÃO, se vocês marcaram não, é o que tá faltando no comentário de vocês, é onde a gente poderia melhorar tá? Então se tem não, é porque tá faltando no comentário e precisa adicionar...

629. E: ((escondendo o rosto na folha e fazendo barulho))

630. Felipe: se tem sim, é porque o comentário tá pronto, já tá okay, tá? Então o que a gente vai fazer: na próxima página, tem um espacinho pra vocês escreverem, vocês têm a última versão do comentário de vocês, tá. Então pensando no vocabulário que a gente trabalhou hoje, os sentimentos:: como eu me sinto, porque::: adicionem essas frases no comentário do vocês, podem reescrever, ou podem continuar escrevendo da página que vocês já escreveram, tá? Então pode

ser aqui, ou pode ser na página que já começaram a escrever. Então o que tá faltando? Falta falar das vozes sociais? Do que as pessoas pensam? Do que as pessoas falam? Falta falar da minha história? Como me senti, quando ouvi essa música, falta falar do Maclemore? O que ele tava pensando quando escreveu:: como isso impactou as pessoas:: então vê o que ta faltando, e adicionem no comentário, tá? A gente tem dez minutinhos até o final da aula, e vai ser pra isso, tá? Eu e a teacher ((Professora Auxiliar)) estamos aqui pra ajudar, então se não souberem em inglês (...)

631. E: [o que é pra fazer?

632. G: [então ajuda a F...

633. Felipe: TÁ? Todo mundo entendeu? Melhorar, reescrever o comentário de vocês tá? Complementar com o que ta faltando...

634. E: [o que tá faltando no meu?

635. Felipe: vê na tabela:: o que tá marcado com n, e (...)

636. B: [pode terminar de escrever aqui?

637. Felipe: [pode

638. E: [vamo ver::: como faz isso

639. H: [aiiai:::

640. D: o meu não tá faltando nada, tá ótimo::

641. E: o que significa dois... ( )

642. Felipe: vocês podem voltar, com as frases que escreveram no material, "it makes me feel..." "because..." e adicionar eles no comentário de vocês, "it makes me feel optimistic" "it makes me feel happy because..."::, podem copiar essas frases pro comentário de vocês, tá? Vai ajudar...

643. G: mas eu não sei, meu deus ((conversando com F))

644. Felipe: ((para H)) você falar aqui ó, por exemplo: do vídeo, da imagem deles se casando, como você sabe que eles foram felizes?

645. H: por causa::...

646. Felipe: porque você viu eles casando, e aí ( ) você pode escrever isso aqui, I think they are happy because it showed them... se casando ((para G)) já fez, já fez, já fez?

647. G: ah professor, eu ia te perguntar sabe

648. Felipe: pergunta... o seu tá aqui em português ó, tem que passar pro inglês esse pedacinho...

649. G: professor, posso falar só a continuação?

650. Felipe: não, continua aqui ó ( )

651. G: tá bom... mas em português ou inglês?

652. Felipe: em inglês, ó, other people have preconceito, como é preconceito em inglês? (...)

653. B: eu tô escrevendo em português...

654. Felipe: tá... já vou te ajudar. ((para G)) prejudice, preconceito, tá?

655. G: tá::

656. Felipe: já eu não ligo, I... don't care... ( )

657. E: professor, ajuda eu aqui professor

658. Felipe: ajudo...

659. ((todos conversando e se ajudando, incompreensível))

660. Felipe: --pessoal, nosso tempo ta acabando, então vamos finalizando aí::: se não ser pra terminar hoje a gente termina semana que vem:: tá, sem problemas. Mas façam o que der hoje. Tenho que dar um recadinho importante tá?

661. E: eu esqueci o papel....

662. Felipe: --é, quem perdeu o papel? Essa é a segunda ve que vou entregar pra você mas é a ultima tá, não vou conseguir mais desses. Então pode favor, cuidem desse papel como a vida de vocês, tá? Levem pra casa:: deem pro pai ou responsável assinar, e tragam pra mim amanhã. Amanhã o pessoal da secretaria vai ta recolhendo pra mim, sem falta amanhã. essa autorização é pra que eu possa dar aula de inglês. Sem essa autorização não tem aula de inglês, tá? ((explicando como preencher a autorização))

663. Felipe: alguma dúvida? Então é isso por hoje, vou recolher as atividades.

## AULA 6

((alunos estão sentados ao redor das mesas, no fundo da sala, o professor está em pé entregando atividades aos alunos))

1. Felipe: okay guys, let's start? let's start?
2. D: [não
3. Felipe: Yes, yes, yes, yes, how are you today?
4. D: tô assim...
5. Felipe: como? Qual deles?
6. D: O one
7. Felipe: Por que você tá angry?
8. D: ah eu tô violenta ( )
9. G: eu tô::
10. ((incompreensível))
11. Felipe: lxe, o que aconteceu? brigou com o seu amigo? Foi ajudar a pessoa e ela?...
12. A: /psor,-- não tem ponta...
13. Felipe: esse é seu.
14. A: --A ( ) não vai vim?
15. C: --heim psor, chamar a menina lá, hein, deixa eu chamar a menina lá
16. Felipe: não
17. C: oloco::: /psor
18. Felipe: GUYS
19. G: Hoje é dia vinte e sete?
20. Felipe: hoje é... vinte e seis
21. A: entra, pode entrar...
22. C: oloco /psor, tem polícia ali fora...
23. Felipe: Pessoal o que a agente estava fazendo nas aulas passadas mesmo? O que vocês lembram? Pessoal, o que a gente estava fazendo nas aulas passadas mesmo: O que vocês lembram das aulas passadas?
24. G: Não muita coisa
25. Felipe: o que a gente tá fazendo, a gente está escrevendo um texto, não tá? Que texto é que a gente está escrevendo?
26. G: comentário?
27. Felipe: comentário, muito bom... e sobre o que?
28. D: [Mas não a gente já fez esse negó:::cio
29. G: [o vídeo...
30. Felipe: é diferente esse... sobre o vídeo. Que vídeo?

31. A: não professor, a gente já fez
32. Felipe: não, esse é diferente... eu eu fiz ontem e trouxe especialmente pra vocês, que vídeo a gente tava fazendo comentário sobre?
33. A: não era sobre... hambúrguer?
34. G: dos homens que se casaram
35. Felipe: aham:: dos homens que se casaram, cês lembram do rap que a gente tava ouvindo? Então hoje a gente fazer nossa última versão do comentário, que vai melhorar ela, se precisa melhorar, mudar se tá bom, se não tá bom, como posso melhorar... e depois dessa versão vai ser a versão que a gente vai postar lá no youtube, pra todo mundo ler, tá? (...)
36. A: aah:: não
37. Felipe: então essa versão do nosso texto, do nosso comentário vai tá lá no youtube, a última coisa, que temos que adicionar no nosso comentário são, é:: são avaliações sobre os elementos não verbais da música, o que são elementos não verbais?
38. A: ((bocejando))
39. D: quando a pessoa não gosta... não sei
40. Felipe: quando a pessoa não gosta? Você pode gostar dos elementos não verbais, tem música que a gente gosta dos elementos não verbais, por exemplo, ó, elementos não verbais: ritmo é um elemento não verbal, a batida da música também é um elemento não verbal::, a melodia da música é um elemento não verbal:: então tudo aquilo que não é língua, não é letra, o que não são palavras são elementos não verbais da música, vocês acham que a batida da música é importante pra gente gostar dela?
41. C, D: aham::
42. Felipe: é importante? Por que é importante?
43. D: ah porque eu gosto... da batida ( ) não gosto da letra mas ( )
44. Felipe: você não gosta da letra, mas gosta da batida? Ah:: então pessoal, a gente vai pensar na batida, no ritmo, da música que a gente tá ouvindo, ó, se vocês virem lá no número um, tem quatro elementos pra gente analisar, o primeiro: I think the RHYTHM... o que é rhythm?
45. C: rhythm...
46. Felipe: o que vocês acham que é rhythm? Olha pra palavra aí, rhythm... rhythm é o, RITMO, então escreve aí em cima, só pra vocês saberem, rhythm é o ritmo...
47. D: ritmo...
48. Felipe: okay? E depois a gente tem ó: beat, o que é beat?
49. D: batida?
50. Felipe: a batida... perfeito. Depois a gente tem melody(...)
51. A: melodia
52. Felipe: perfeito, olha a gente tá ( ) hoje hein. E ultimo a gente tem um elemento verbal: lyrics, o que é lyrics?
53. A: letras...
54. Felipe: a letra, a letra da música... então pessoal a gente vai, ouvir o rap de novo e eu quero que vocês pensem nesses elementos, ((alunos conversando)) pessoal, por favor... o que vocês pensam desses elementos, o que acham do ritmo, da batida e da letra tá? A gente tem dois "I think it is..." pra você acharem o que acham, a gente vai usar as frases das carinhas, os emojis aqui em cima, no primeiro quadrinho, então você pode falar "I think it is good", eu acho que é bom "I think it is

bad”, eu acho que é ruim, “I think it’s happy” (...)

55. A: então copia a:: a pergunta, e coloca o comentário?

56. Felipe: isso, coloca sua opinião, ali na frente, tá? Então tem dois que começam com “I think it is” e tem dois que começam com “it makes me feel”, a gente vai usar os sentimentos pro it makes me feel(...)

57. D: mas:: então tá, ((mostrando na folha)) esse e esse?

58. Felipe: isso, esses dois, tá? Quero que nessas opções vocês escolham que é::, que fazem você sentir, qual representa vocês (...)

59. A: então escolher a carinha?

60. Felipe: isso, a carinha, lá em cima também tem ó, esse ou esse, mas antes da gente fazer isso (...)

61. A: mas professor...

62. Felipe: diga

63. A: não é pra fazer esse aqui não

64. Felipe: não, só pro comentário, sua opinião. Então a gente vai ouvir a música de novo, pra vocês pensarem, sobre o ritmo, sobre a melodia, sobre a batida e a letra, tá? O que a melodia, ritmo e a letra faz você sentir...

65. D: pensei que era outra música ( )

66. Felipe: é a música que a gente vai ouvir agora

67. A: a gente fez professor, na aula passada:: a gente fez a melodia::, o ritmo e:::

68. Felipe: que legal, vocês tão trabalhando isso na aula de, oficina de ( ) vocês tão criando uma música, cantando uma música? O que vocês tão fazendo?

69. A: não:: a gente tá:::

70. D: fazendo tipo assim... procurar onde tá a melodia, ritmo...

71. Felipe: anh:: pessoal, presta atenção que o tá bem baixo... todo mundo consegue enxergar? ((todo concordam)) se não tiver enxergando, chega mais perto tá?

72. ((alunos assistindo o vídeo))

73. Felipe: okay? Gostaram? Deu pra lembrar? Então pessoal, vou da rum tempinho pra voes preencherem o numero um tá? Então vocês acabaram de ouvir a música, ouvir a música e ver o vídeo, o que vocês acharam do ritmo, da batida, da melodia e das letras lá? Eu e a teacher ((Professora Auxiliar)) estamos aqui pra ajudar vocês, se quiser pode chamar(...)

74. I: esse aqui... esse aqui é o que?

75. Felipe: esse é esperançoso

76. I: e esse?

77. Felipe: esse é agradecido

78. G: esse aqui é::: ((mostrando na folha))

79. I: tem que escrever em inglês?

80. Felipe: isso, ((falando para G)) esse é “eu acho que o ritmo é”, aí você coloca o que você acha, qual o sentimento

81. C: isso aqui ((falando para G mas incompreensível)), professor

82. Felipe: é só o sentimento... sobre o rap...

83. C: ( ) professor, é pra colocar o que eu achei ué, é o que eu achei

84. Felipe: [não mas(...)]

85. C: [foi pra perguntar minha opinião, professor ( )]

86. G: ( ) [e sad é triste]

87. Felipe: happy feliz, sad é triste

88. D: professor:: aqui ((mostrando na folha))

89. Felipe: otimista...
90. C: [professor:::
91. A: [professor e aqui?
92. Felipe: excited... é::: animado. ((falando para C)) vamos deixar ( ) então, que é sua opinião... mas a gente tem que tirar isso aqui ó, porque já tem, I think, I think the rhythm, tá repetido ó, é pra colocar só seu sentimento...
93. D: relaxed é tranquilo?
94. Felipe: é, relaxado, tranquilo
95. C: relaxed...
96. A: e essas duas de baixo, o que é?
97. Felipe: são sentimentos também, "makes me feel"...
98. A: a melodia:::
99. Felipe: a melodia me faz sentir... e a letra me faz sentir...
100. A: esse aqui?
101. Felipe: hopeful, esperançoso, torcendo pra que dê certo
102. A: sad é triste né?
103. Felipe: sad é triste
104. ((alunos escrevendo, conversando))
105. Felipe: já fez?
106. C: já, já
107. Felipe: já fez todo mundo?
108. I, D: não
109. Felipe: podemos corrigir? Podemos compartilhar? A primeira, "I think the rhythm is..."
110. C: HAPPY
111. Felipe: happy
112. A: relaxante
113. Felipe: relaxed? E você, D?
114. A: [relaxed
115. Felipe: o primeiro, fez o primeiro?
116. D: good:::
117. Felipe: good, very good. E você, I? a primeira, o ritmo, o que você achou do ritmo
118. I: ((mostrando na folha))
119. Professora Auxiliar: good:::
120. Felipe: GOOD, muito bom, I think it's good, depois, the beat, o que é beat mesmo?
121. C: beat, é o beat
122. Felipe: o beat, o que é beat?
123. A, D: batida
124. Felipe: a batida, batida da música, esse é o beat(...)
125. A: esse aqui?
126. Felipe: esse é excited, animado. Vamos lá, "I think the beat is..."
127. A: [animado
128. C: [HAPPY
129. Felipe: happy, excited, e voce D? o segundo, the beat?
130. D: a segunda:::
131. Felipe: a letra b, "I think the beat is..."
132. D: good também

133. Felipe: GOOD, e você, I? (...)
134. D: ah não:: a primeira foi é::: happy
135. Felipe: happy, happy? A segunda good, e você, I?
136. C, A: ((cantando)) happy::
137. I: eu acabei de colocar esse
138. Felipe: happy e thankful... the melody, "the melody makes me feel..."
139. A: happy::
140. Felipe: [happy... D? a c?
141. C: [HAPPY
142. D: in... esse aqui
143. A: interessante
144. Felipe: makes me feel interesting? Okay, e voce I?
145. I: eu já falei
146. Felipe: qual que é?
147. I: a batida não é?
148. Felipe: não, o terceiro, a melodia, letra c
149. C: [happy
150. I: interessante:: pera aí, esse aqui ((mostrando a folha))
151. Felipe: optimistic? ((I concorda)) legal... e o último, the lyrics, as letras, a letra faz com que eu me sinta: "the lyrics make me feel..."
152. A: sad
153. Felipe: sad::? Por que sad?
154. A: porque sim
155. Felipe: tá bom...
156. G: o que, a letra?
157. Felipe: é, e você D?
158. D: o que é sad?
159. Felipe: sad é triste
160. D: mas porque você falou no outro...
161. Felipe: esse é optimistic, hopeful, esperançoso
162. D: ah então é esse
163. Felipe: hopeful? Legal, e você C?
164. C: happy
165. Felipe: happy? E você, I?
166. I: esse último aqui
167. Felipe: hopeful? Legal. PESSOAL ó, essas frases que vocês acabaram de escrever(...) ((alunos conversando)) PE-ssoal... obrigado. Essas frases que acabaram de escrever, são frases que podem adicionar no comentário de vocês, são frases sobre os elementos não verbais da musica e sobre a letra, tá? Então vocês podem adicionar lá no comentário que estavam escrevendo, essas frases que acabaram de escrever, podem voltar e copiar no comentário de vocês, TUDO BEM?
168. C: very goo::d
169. Felipe: very good, alguma pergunta? Pessoal? ((alunos falam não)), podemos prosseguir? O que a gente vai fazer agora(...)
170. I: não tem como colocar essa música em português? Pra tipo entender?
171. Felipe: não tem em português, só inglês, tá? Ó PESSOAL, a gente vai escrever a última versão do nosso comentário, mas antes disso a gente vai olhar, o comentário do nosso coleguinha, e vai avaliar esse comentário, tá, se vocês pularem uma página aí, na página seguinte você tem todo o vocabulário, que vocês vão

precisar, pra escrever o comentário de vocês, então todas as expressões que a gente já usou, tá ali na pagina seguinte, tá? Se vocês irem pra próxima página, tem aquela tabelinha::, que a gente usou pra avaliar nosso próprio comentário na aula passada, vocês lembram?

172. D: aham::

173. Felipe: a tabela de auto avaliação, o que a gente vai fazer, eu vou entregar um texto de uma colega pra vocês, mas vocês vão preencher, fazer a mesma coisa, mas em vez de ser no seu texto, você vai pensar no texto do colega, a gente vai fazer junto, eu vou ajudar vocês com cada uma, com esses critérios, okay?((entregando as folhas)) lá na última página,...

174. G: como assim, a gente vi escrever onde aí?

175. Felipe: só um minutinho, a gente vai preencher a tabela, essa tabela aqui ó, isso que a gente vai fazer...

176. C: oloco /psor

177. D: o que é pra fazer, pra escrever nosso nome aqui?

178. Felipe: não, o nome do colega, escreve o nome do colega lá em cima primeiro... ((alunos conversando))

179. Felipe: vamos lá pro primeiro critério, primeiro critério... “eu enquanto autor me representei no texto”, por exemplo através de pronomes pessoais, então existe EU no texto do seu colega, existe a palavra “I”? “I think” ou “I”? olha lá e vê se tem

180. A: [não

181. Felipe: então vê se tem referência a “eu”

182. D: [aqui ó, olha aqui

183. C: eu é I?

184. Felipe: eu é I, ((falando para D)) tem, só que tá em português né. Coloca p, porque ta em português, coloca p porque é parcialmente

185. C: aqui? Esse...

186. Felipe: pessoal, lembra lá na aula passada, se tiver marca s, se não tiver marca o n, se tiver mais ou menos marca o p, se tiver em português por exemplo, marca o p, se não tiver marca o n(...)

187. I: tiver o que? Isso aqui?

188. Felipe: se tiver “I”, se tiver ‘eu’ no texto, se tiver ‘eu me representei’, se tiver marca s, se não tiver marca n

189. I: não entendi

190. Professora Auxiliar: ó... ((indo até I para ajudar))

191. D: isso aqui?

192. Felipe: isso que você ta analisando, PESSOAL Ó, a gente tá analisando o do colega(...)

193. C: professor ( )

194. Felipe: a gente vai por tudo isso, a respeito do texto do nosso colega, todas as imagens, todos os critérios, são a respeito do texto do nosso colega, vai ta analisando todo o texto do nosso colega, eu vou explicar pra vocês critério por critério, então a gente vai discutindo todos os critérios. O primeiro critério é se a pessoa SE representou no texto, então existe a pessoa no texto? Ela tá representada no texto?

195. G: [sim

196. Felipe: eu falo ‘eu acho que...’, ‘na minha opinião::...’

197. G: é:: ( ) ((mostrando na folha))

198. Felipe: então tem, então s, se tiver faz um xizinho no s, se não tiver marca

não, se tiver, se marcou s, quero que você coloque aqui embaixo ó, onde isso aparece, tá vendo que tem lá ó “se s ou p, em qual trecho isso aparece”

199. A: vou colocar não... ( )

200. C: [professor, entendi nada professor

201. Felipe: [se for não, não precisa colocar nada. ((falando para C)) ó, a gente tá analisando esse texto, existe, o autor tá representado no texto? Ele fala dele? Em que parte fala dele?

202. D: no começo::

203. Felipe: então copia lá embaixo, aqui ó “I think it is good”, eu acho que é bom, ‘eu’, ‘eu’, então se tem ‘eu’ no texto, ‘eu’ tá representado, é sim... ((incompreensível))

204. D: ah professor, vou escrever ‘eu achei legal’?

205. Felipe: você vai copiar a parte do texto em que isso aparece

206. D: eu coloquei aqui no começo... professor...

207. G: ((falando para D)) é pra copiar a parte que aparece

208. Felipe: ((falando para C)) onde isso aparece? então copia, escreve embaixo

209. ((alunos conversando))

210. Felipe: pessoal, próximo, segundo: “meu texto faz referência no qual ele foi produzido”, por que escreveu, contexto atual, onde ele foi escrito(...)

211. D: o quê?::

212. Felipe: o texto que você tá analisando, fala alguma coisa desse contexto? Que a gente tá produzindo?

213. A: sei lá::

214. Felipe: fala da aula de inglês::, da guarda mirim::, fala alguma coisa de você, do contexto em que ele tá produzido? No contexto que ele tá escrevendo?

215. A, D: não::

216. Felipe: se não, marca n, se sim marca o s, e vê em que parte do texto isso acontece...

217. D: acho que não, né ((alunos falando baixo))

218. Felipe: okay?... podemos seguir, o próximo: “o texto que estou avaliando, é avaliável positiva, ou negativamente?”

219. C: sim

220. Felipe: existe alguma avaliação sobre o texto? O que é bom::, o que é ruim::, o que é interessante::, o que não é interessante::?

221. D: o que eu vou avaliar se ela escreveu em português

222. Felipe: não, é sobre a música, não sobre o comentário, existe uma avaliação, da música? Fala alguma coisa sobre a música?

223. D: /xô ver::

224. Felipe: que a música é interessante::, não é interessante:: que ela é boa, ou ruim

225. D: é pra escrever aqui, a minha::: a minha:: não sei o que falar, o companheiro, é companheiro?

226. Professora Auxiliar: companheiro, colega...

227. Felipe: ((lendo a folha da G, baixo)) a música é sobre homofobia, ( ) os pais dele não aceitam ele ( )

228. D: é:: ela escreveu assim: eu acho bom, mas o começo foi muito triste ( ) ele morreu no fim?

229. Felipe: ((falando para I)) conseguiu fazer o seu?

230. A: [ele morreu?

231. D: [ele não morreu?

232. Felipe: no final, quando ele fica velhinho...
233. Professora Auxiliar: ela tá em negação ((dando risada))
234. D: professor aqui, tá assim ó, “( ) no começo foi muito triste mas no final foi feliz”, como foi feliz? ele morreu
235. A: ele tá vivo
236. D: fiquei chateada
237. Felipe: mas pelo menos eles estavam juntos
238. D: é então:: fico feliz:: tem que escreveu tudo isso que ela escreveu?
239. Felipe: não, só a parte da avaliação
240. A: professor, mas eu não entendo nada de inglês, lê aqui pra mim
241. Felipe: ((ajudando A)) ó, “I think it’s good”, acho que é bom, porque “he overcome prejudice”, porque ele superou o preconceito, “I think it’s sad, that some people don’t like this video, because he’s homossexual”, eu acho que é triste que as pessoas não gostem desse vídeo, porque ele é homossexual, é preconceito.
242. A: ((falando para D)) por que que você falou isso aqui?
243. D: porque ó, ‘eu acho’... professor, pra escrever isso tudo?
244. Felipe: a parte que tem avaliação só, ó, ‘eu achei legal’, avaliação. Okay pessoal? Acelera aí, senão não vai dar tempo
245. A: mas onde nós tava?
246. Felipe: a gente fez a terceira ó, tamos avaliando
247. A: mas o que é?
248. Felipe: se o comentário é avaliável, existe uma avaliação sobre o texto? O texto que eu to comentando é avaliado, tem uma avaliação negativa ou positiva sobre o texto?
249. A: tem aqui ó... é bom...
250. Felipe: então escreve lá, a parte que tem essa avaliação. Vamos lá pra próxima, pessoal, “o meu texto faz referência à diferentes vozes ou discursos presentes no texto comentado? Por exemplo, discurso científico::, discurso religioso::, discurso de diferentes grupos sociais::,
251. G: fala::
252. Felipe: faz? Então fala por exemplo, opinião da igreja, o que a igreja fala::, o que a ciência fala, o que as outras pessoas falam?
253. D: o meu fala
254. Felipe: então ó, lê o texto do colega, e marca lá, se tiver marca s, se não tiver marca n, se você marcar s, coloca lá o trecho em que isso aparece(...)
255. Professora Auxiliar: ((falando para I)) eu acho que o seu é o mais tranquilo... porque só tem uma frase
256. Felipe: aqui ó ((mostrando para A)) “some people don’t like the video because, they are homossexual”, algumas pessoas não gostam do video porque ele são homossexuais(...)
257. C: [professor
258. A: [professo::r
259. Felipe: calma aí que eu sou um só
260. ((alunos falando ao mesmo tempo))
261. Felipe: e o seu, I. cadê, onde que a gente tá? ((olhando a folha)) esse aqui ó, ele fala da opinião de outras pessoas? Ele só fala assim ‘eu acho que é interessante’, tem opinião de outras pessoas? ((I discorda)) não? Se não tem marca n, então.
262. ((alunos conversando, incompreensível))

263. Felipe: okay pessoal, podemos ir pra próxima? ((alunos falando)) pe::ssoal:: pessoal, atenção pessoal, podemos?
264. G: podemos
265. Felipe: então ó, o próximo: “o meu texto faz referência, aos elementos não verbais presentes no texto”, imagem, vídeo, sons, o ritmo, a melodia, a batida::, olha aí e vê se tem alguma coisa sobre isso, se tiver marca sim e coloca lá no trecho onde isso aparece, se não tiver, marca não
266. A: [não
267. D: [não tem
268. G: [não tem vou colocar não
269. Professora Auxiliar: ((falando para I)) o seu faz? O que ele fala aqui, “eu achei interessante”, ele tá falando de alguma coisa, de ritmo, de batida ou algo assim? ((I discorda)) então coloca não.
270. ((alunos falando so mesmo tempo com com professor))
271. Felipe: okay pessoa, e a última, vamos lá, todo mundo já fez essa?
272. D: yes
273. Felipe: yes? Próximo então, a última: “o meu texto, faz referência ao contexto no qual o texto atual foi produzido?” por exemplo: porque escreveu ( ), então ele alguma coisa de quando o rap foi escrito, fala alguma coisa do momento, do rap, alguma coisa do mackemore que é o rapper, alguma coisa da sociedade onde ele estava, a história dele::?
274. C: [não
275. A: [não
276. Felipe: se tem no comentário, sim, aí coloca o trecho onde isso existe(...)
277. G: [o meu acho que sim
278. A: [NÃO tem onde:: onde:: ( )
279. Felipe: então pessoal, o que a gente vai fazer, a gente vai dar, devolver então o texto e a tabela pro nosso colega, que escreveu esse texto tá? Então se você terminou, devolve pro colega.
280. ((alunos conversando, professor explicando individualmente))
281. Felipe: pessoal, vocês precisam da tabela que tem o seu nome, deixa eu explicar depois deixo você ir ao banheiro. O que a gente vai fazer, deixa eu falar, um minutinho. A gente vai olhar nossa tabela, e vai ver quais critérios foram marcados não, os critérios marcados não, são as coisas que tão faltando no meu texto, tá? Vocês vão ver que tem uma parte pra escreverem o comentário, quero que vocês reescrevam o comentário que começaram (...) ((alunos interrompendo)) deixa eu explicar primeiro, quero que vocês reescrevam o comentário de vocês, adicionando a parte que tá faltando tá? A parte que tá faltando, ((A discorda com a cabeça)), por exemplo, não tem é::: não tem comentário sobre os elementos não verbais? Volta lá no começo que tem as frases, dos elementos não verbais, tá faltando vozes sociais? Então vou adicionar vozes sociais, o que a religião diz, o que as outras pessoas dizem(...)
282. G: ((brava)) mas você colocou praticamente tudo não, com certeza tem alguma coisa sim aqui ( )
283. C: ((provocando G))
284. Felipe: tá então, pessoal, a gente vai é melhorar nosso texto, vê se avaliação foi interessante pra vocês, a avaliação do colega, olha pra avaliação, olha pro seu texto, vê o que tá faltando e reescreve na última página, então pessoal, a gente tem dez minutinhos... quero que vocês reescrevam o texto de vocês, tá bom?

285. A: ((brigando com G)) ( ) ela que escreveu e colocou não, tá moscando...
286. G: ô professor mas tipo assim... ó ele marcou praticamente tudo não, mas tem coisa aqui sim
287. Felipe: não, tudo bem, então só o que ele colocou que você concorda, o que tá faltando mesmo, aqui ó, você vai escrever aqui ( )
288. A: ((cantando)) minha folha::, minha folha::: é isso que eu tô falando, minha folha, é esses dois são da D...
289. Felipe: esse é seu. ((falando para D)) ó, escreve o que tá faltando. ((falando para A)) aqui, o seu tá todo em português, então vamos tentar passar pro inglês, esse aqui, a gente tem expressões que você colocou em inglês, ó, 'eu achei legal': "I think it's good" ou "I think it's interesting", você pode trocar e colocar em inglês, "I think it's interesting", tá bom?
290. A: não, mas eu acho que o começo foi triste...
291. Felipe: mas começa que eu vou te ajudando,
292. A: professor ai:: ((reclamando baixo))
293. Felipe: ((conversando com I)) o que tá acontecendo?
294. I: tô com sono
295. Felipe: eu também tô com sono, mas a aula já tá acabando, aí você pode ir embora e dormir. Vamos aproveitar a aula, pode ser? Vamos lá então, seu texto tá bem legal, tem bastante coisa em inglês, só ficou faltando umas coisinhas... a gente vai postar no youtube, pra um monte de pessoa ver seu comentário e poder falar, 'olha que legal', vai ter um monte de gente lá adorando ver seu comentário em inglês, olha aqui e vê o que tá faltando, vamos fazer junto. Então o primeiro: "eu como autor me represento no texto" você se representou, falou de você::, e o texto é sobre homofobia, certo?
296. I: ((concorda com a cabeça))
297. Felipe: e depois, "o meu texto faz referência ao contexto no qual foi produzido"? então a gente fala alguma coisa do Macklemore, do rapper por exemplo?
298. I: ((discorda))
299. Felipe: então o que você acha do Macklemore? O que ele tava pensando quando fez essa música?
300. I: tava sofrendo::
301. Felipe: tava sofrendo? Vou escrever pra você, e pode adicionar no seu comentário, tá? eu acho... que o rapper, o Macklemore... was suffering, estava sofrendo... ((incompreensível)) então você pode começar com esse, ( ) colocar essa parte depois, já coloca um sim aqui, entendeu? "o texto que estou analisando é avaliável, positiva ou negativamente?" sim
302. C: [professor coloca uma música aí ( )
303. Felipe: [vai lá fazer, se tiver produzindo, eu coloco
304. ((alunos no fundo recebendo ajuda da professora auxiliar, incompreensível))
305. Felipe: ((falando para I)) então sim, 'ele é ótimo', 'ele é maravilhoso' ( ), muito bom, "meu texto faz referência a diferentes vozes presentes no texto?" então o que as pessoas pensam, o que a religião fala de homofobia?
306. I: mal...
307. Felipe: fala mal, mas eles falam o que, pra falar mal? Vamos pensar por exemplo, a religião, começa com religion, o que a religião fala sobre ( ) o que eles falam geralmente?
308. I: que::: ( ) é pecado, não é de deus::

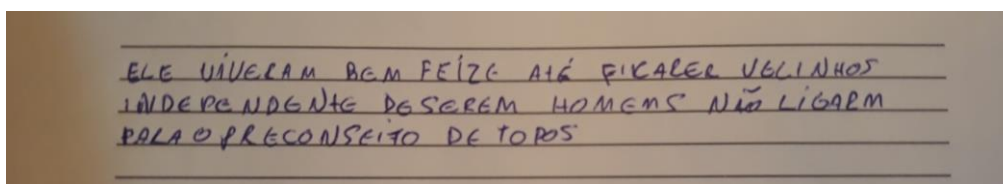
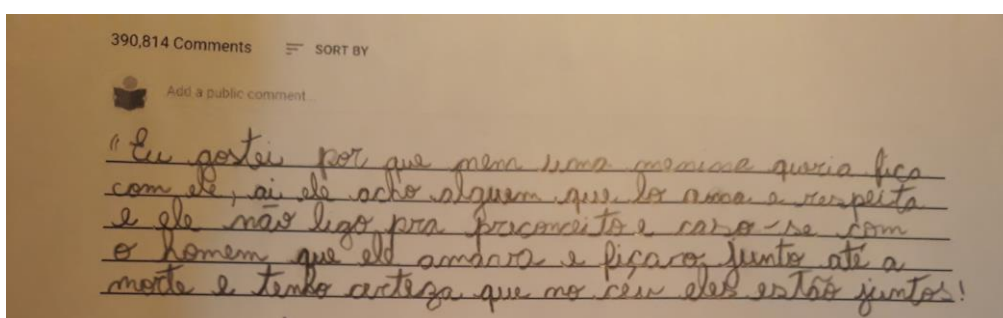
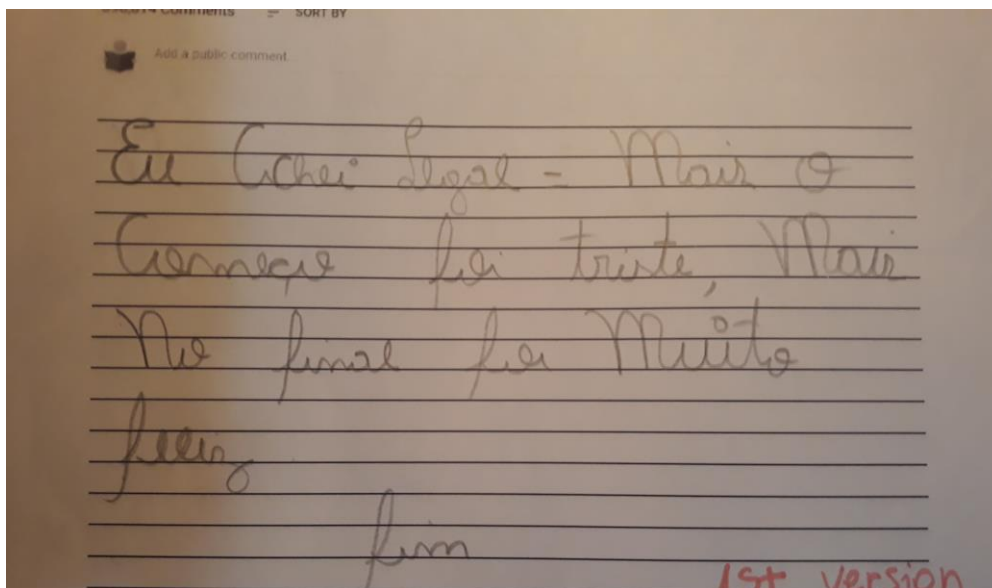
309. Felipe: aham:: então a religião geralmente, despreza, a homossexualidade, como você falou, mas e você? O que você acha, sobre isso?
310. I: normal::
311. Felipe: I think it's normal? Eu acho que é normal? ((I concordando)) então a gente vai por mais um sim ó, conseguiu mais um sim, "o meu texto faz referência, aos elementos não verbais presentes no texto comentado?", não né, a gente não colocou... lá no começo ó, tem vários que a gente pode colocar, a gente pode copiar isso aqui "I think the beat is..." "I think the rhythm is..." e colocar o que a gente acha, qual desses você gostou mais? O ritmo, a batida, a melodia ou a letra?
312. I: a letra
313. Felipe: a letra, o que você acha da letra? Como faz você se sentir?
314. I: ah, eu gostei mais do vídeo
315. Felipe: do vídeo? A gente pode colocar o vídeo no lugar da letra então, pode ser? Então ó, o vídeo faz com que eu me sinta como... qual dessas aqui?
316. I: emocionada
317. Felipe: ahn:: legal, e não tem aqui então a gente pode adicionar, então ó, the video... o vídeo, makes me feel, faz com que me sinta, emotional... emocionada, né? ((I concorda com a cabeça)), emotional... então a gente marcou mais um sim, ó. Agora o último: "meu texto faz referência, ao contexto no qual ele foi produzido?", a gente tá falando do Macklemore aqui, então, deu sim, então o que a gente tem que fazer? Tem que organizar, e passar pra cá, só isso, só colocar tudo junto aqui ((i concorda))
318. ((alunos conversando no fundo))
319. C: aí professor, dá uma mão aqui...
320. Felipe: ó ((olhando a folha)) começou bem, começou bem. "I think it's interesting" eu acho que é interessante, ( ) contexto, então sim, pro contexto ( )
321. G: professor, ( ) preconceito
322. Felipe: pre-judice
323. G: prejudice
324. Felipe: isso
325. C: aqui professor
326. Felipe: como você se sentiu quando ouviu a música?
327. C: calmo... relaxed
328. Felipe: relaxed? Então você vai escrever aqui ( ) passar a frase, "o texto é avaliado", sim, porque achei interessante(...)
329. D: ((perguntando, incompreensível))
330. Felipe: na qual ele foi produzido? Se você, quando você ouviu a música, quando leu esse comentário, o que você sentiu:: então coloca isso
331. D: como escreve?
332. Felipe: coloca em português, já vou te ajudar a traduzir... ((falando para C)) ó, "meu texto faz referência a diferente vozes presentes?", o que as outras pessoas falam, o que a religião (...)
333. C: ah, é criticado, /psor
334. Felipe: então, quem critica?
335. C: o povo
336. Felipe: a sociedade em geral?
337. C: sim
338. Felipe: e por que a sociedade critica?
339. C: muito preconceito

340. G: ( ) professor
341. Felipe: ((falando para G)) depende, como é a frase?
342. G: eu não ligo
343. Felipe: I don't care, c-a-r-e. ((falando para C)) a sociedade...
344. C: a sociedade tem muito preconceito
345. Felipe: aham::: have a lot... of prejudice, a sociedade tem muito preconceito, e você, o que você acha?
346. ((D e G conversando alto))
347. C: ah, eu não
348. Felipe: but I, don't, a sociedade tem muito preconceito, mas eu não tenho, é isso né? Então ó, tem mais um sim ( ), "o meu texto faz referência, aos elementos não verbais"? os elementos não verbais tão aqui, qual deles você achou mais interessante? O ritmo, a melodia, a batida, a letra::
349. Felipe: a letra? Então o que, como você se sentiu?
350. C: relaxed
351. Felipe: relaxed? Então vamos colocar aqui ó, ( ) a letra fez eu me sentir relaxado, então s, "meu texto faz referência, ao contexto no qual ele foi produzido?" lá no rapper, no Macklemore, o que ele tava sentindo, o que a sociedade tava falando dele:: ( )
352. C: deve ter sofrido preconceito
353. Felipe: ahn:: tá, então você acha, por exemplo, que quando ele escreveu a música, as pessoas falaram...
354. C: falaram ( ) com preconceito
355. Felipe: aham:: tá, when Macklemore... wrote, the song, he must have felt, a lot, of prejudice. Então tem sim em todos, tem que escrever lá esse, depois esse (...)
356. A: professor, como que escreve ( )
357. Felipe: como?
358. ((incompreensível, alunos dando risada, depois professor ajudando alunos no fundo))
359. Felipe: ((ajudando G)) vamos ver as outras, "o texto é avaliável", "I think it's good", então é avaliável, "meu texto faz referência a diferente vozes?" por exemplo, o que as pessoas falam:: o que a igreja fala:: a sociedade fala::, é, correto, então tem ( ) esse aqui é prejudice né, então ( ) "o meu texto faz referência, aos elementos não verbais"? então, o ritmo, batida ( )
360. G: coloquei do vídeo, eu acho  
Felipe: o que você achou do ritmo, da batida?
361. G: eu achei, então pode ser, da letra?
362. Felipe: pode
363. G: ( ) achei, emocionante
364. Felipe: emocionante, então, tem aqui. It makes, me, feel, emocionada, emotional, ( ) o seu também é emocionante, D? a letra ((D concorda)), o último ó, "meu texto faz referência, ao contexto no qual ele foi produzido?", então fala alguma coisa lá do rapper? Do Macklemore, o que ele tava pensando, que ele tava sentindo, quando escreveu?
365. G: não
366. Felipe: não? Então vamos pensar, o que você acha que o Macklemore tava pensando, o que ele tava sentindo (...)
367. G: [na hora que ele tava escrevendo?
368. Felipe: é ((incompreensível))

369. G: ele tava sentindo... grato?
370. Felipe: hm:: ele tava se sentindo grato?
371. G: aham::
372. Felipe: por que ele tava se sentindo grato?
373. G: porque... ele tava ajudando as outras pessoas::
374. Felipe: aham:: sim, pode ser ( ) agora é só colocar no comentário, tá? ((falando para D)) ( ) você colocou da lyrics? Agora é colocar ó. Lembra que você falou do rapper? Como ele você acha que ele tava se sentindo? você colou feliz, porque ele teve a oportunidade, de ser colocar no lugar da das pessoas...
375. D: é
376. ((incompreensível))
377. Felipe: pessoal Ó, vamos terminando e escreve o nome na folhinha que vocês escreveram... você terminou, I?
378. I: aham
379. Felipe: escreve seu nome aqui na folha, pra eu saber que é seu? Arrasou hein, ficou muito bom o seu...
380. C: ô professor, very good
381. Felipe: terminou? Escreve seu nome... vamos lá pessoal, tá acabando a aula... ((recolhendo atividade)) ah, que bonitinho... ficou muito bom o seu I, parabéns.
382. ((professor fez chamada, e deu recado sobre autorização dos alunos))

## APÊNDICE D – COMENTÁRIOS PRODUZIDOS PELAS ALUNAS

### Primeira Versão



Very good book um histórico muito lindo  
 Por que isso foi um topo no caso de que tem  
 preconceito Por que tem muitos religiosos São  
 Preconceito com os homossexuais eu sei que Deus  
 fez um livro aberto pro todo e é isso

IT HINK VERY GOOD INTERRESANTE  
 Porque no vídeo não liga de  
 Nazismo

I Don't Like It  
 Very sad, because He stood alone  
 In the party.

achei muito interessante.  
 Principalmente a parte que  
 eles se casaram e enfrentaram  
 o preconceito.

Very Beautiful  
 They were happy, independent of other people  
 opinion.

For my is about a narcissism that his  
 parents don't accept him

### Segunda Versão

I THINK IT IS INTERESTING

Add a public comment

I think it is good to go to work  
 because he overcome the prejudice.

I think it is bad that some peo-  
 ple don't like this video because they  
 are homophobic & prejudice.

I THINK IT IS WRONG, BECAUSE PEOPLE JUDGE OTHERS.

I THINK NOBODY HAS TO SAY ANYTHING, BECAUSE IF IT WAS TWO WOMEN TOGETHER, PEOPLE WOULD LIKE IT.

SOME PEOPLE MAY SAY: THIS GUY HAS NO SHAME, SO MANY WOMEN IN THE WORLD, AND HE WANTS A MAN.

I THINK IT IS NON-SENSE, BECAUSE WOMEN CAN, BUT MEN CANNOT

Add a public comment

I think it is good.  
 Because in the video  
 showed the equality  
 other people's have preconceptions  
 for you and like so respect  
 and no one is over  
 and equal.

Add a public comment

It felt close to my heart, (the  
 video is very beautiful. Though there  
 are still other people who use Christianity  
 and the bible as shield to justify hate.  
 We are all equal, and we have to  
 respect other people's opinion  
 Despite critics, they were happy

For me it is about homophobia that  
his parents didn't accept him  
cute some. In me feel my heart

VO LA SABÊ 2nd version

### Terceira Versão

I think it is good, but the  
start was happy, but in the end  
was very sad, church, criticize  
homosexuality, but I don't have an  
opinion in our our mirror  
guard in the English class, and  
we watched travel video

I think is interesting, when I heard the  
song, I felt relaxed, so many had a lot  
of prejudice, but I don't, the lyrics make  
me feel relaxed, when Mark Moore wrote  
the song, he must have felt a lot of  
prejudice.

I think it is good because he  
overcome the prejudice.

I think it is sad that some people  
don't like this type of kiss. There have  
sexual bias prejudice  
in the end I did feel sad

The lyrics made me feel emotional

Mockee was feeling happy because he was  
kissing his newly in some boy club.  
shoes

I THINK IT IS WRONG, BECAUSE PEOPLE JUDGE  
OTHERS.

I think nobody has to say anything, be  
cause if it was two women together,  
people would like it.

Some people may say: This guy has no shame,  
so many women in the world, and he wants  
a man.

I think it is non-sense, because women  
can, but men cannot.

Even though Mockhemoe is not telling his  
own story. The song is good.

Add a public comment

I think it is good.  
 Because in the video showed the  
 equality,  
 whether people have prejudice already  
 it no care it just respect.  
 When I watched the video, I  
 felt happy.  
 The lyrics make me feel  
 emotional  
 I think the rapper was  
 feeling that way because he had  
 the opportunity to show true reality.

Add a public comment

It felt close to my heart, the  
 video is very beautiful. Though there  
 are still other people who use Christianity  
 and the bible as shield to justify hate.  
 We are all equal, and we have to  
 respect other people's opinion  
 Despite critics, they were happy  
 when the video showed they getting  
 married

For me it is about homophobia that his  
 parents don't accept him. Awesome. In me  
 Feed my heart. I think the rapper  
 was suffering when he wrote this  
 song. Religion usually despises homo-  
 sexuality, but I think it is  
 normal. The video makes me feel  
 emotional.

## APÊNDICE E – FAIC

Ficha de acompanhamento de indícios de criticidade na produção escrita em LI.									
Aluno: A									
<b>LEGENDA: (S) SIM / (P) PARCIALMENTE / (N) NÃO</b>									
Critérios	1a versão			2a versão			3a versão		
	S	P	N	S	P	N	S	P	N
<b>Instâncias de agentividade:</b> o autor implica-se no texto, isto é, o autor representa a si mesmo no texto (por exemplo: através do uso de pronomes pessoais).	x						x		
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece? "Eu achei legal" (1) / I think it is good (3)</i>									
<b>Coordenadas do mundo ordinário:</b> há referências ao contexto real no qual o texto foi produzido (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito, etc.)			x				x		
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece? We are in Mirim Guard in the English class (3)</i>									
<b>Apreciação:</b> o texto comentado é avaliado, isto é, há uma apreciação acerca dos elementos do texto, positiva ou negativamente.		x					x		
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece? "Mais o começo foi triste, mais no final foi muito feliz" (1) // the start was happy, but in the end war very sad (3)</i>									
<b>Vozes sociais:</b> os discursos mobilizados no texto comentado são referenciados, isto é, as instâncias discursivas às quais o texto faz referência para construir seu argumento (por exemplo: discurso científico, discurso religioso, discurso de diferentes grupos sociais).			x				x		
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece? "his parents don't accept him" // church criticize homeo sexual, but I don't have an opinion (3)</i>									
<b>Elementos Multissemióticos:</b> os elementos multissemióticos do texto comentado são referenciados, isto é, os elemento não-verbais (por exemplo: imagens, vídeos, sons).			x						x
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>									
<b>Coordernadas do texto comentado:</b> o contexto sócio-histórico no qual o texto comentado se insere é referenciado (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito)			x						x
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>									

Ficha de acompanhamento de indícios de criticidade na produção escrita em LI.									
Aluno: B									
LEGENDA: (S) SIM / (P) PARCIALMENTE / (N) NÃO									
Critérios	1a versão			2a versão			3a versão		
	S	P	N	S	P	N	S	P	N
<b>Instâncias de agentividade:</b> o autor implica-se no texto, isto é, o autor representa a si mesmo no texto (por exemplo: através do uso de pronomes pessoais).	x								
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "Eu gostei" (escreveu em português)									
<b>Coordenadas do mundo ordinário:</b> há referências ao contexto real no qual o texto foi produzido (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito, etc.)			x						
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece?									
<b>Apreciação:</b> o texto comentado é avaliado, isto é, há uma apreciação acerca dos elementos do texto, positiva ou negativamente.		x							
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "Eu gostei por que nem uma menina queria ficar com ele, aí ele achou alguém que lo ama e respeita"									
<b>Vozes sociais:</b> os discursos mobilizados no texto comentado são referenciados, isto é, as instâncias discursivas às quais o texto faz referência para construir seu argumento (por exemplo: discurso científico, discurso religioso, discurso de diferentes grupos sociais).		x							
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "tenho certeza que no céu eles estão juntos"									
<b>Elementos Multissemióticos:</b> os elementos multissemióticos do texto comentado são referenciados, isto é, os elemento não-verbais (por exemplo: imagens, vídeos, sons).			x						
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece?									
<b>Coordenadas do texto comentado:</b> o contexto sócio-histórico no qual o texto comentado se insere é referenciado (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito)			x						
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece?									

Ficha de acompanhamento de indícios de criticidade na produção escrita em LI.									
Aluno: C									
LEGENDA: (S) SIM / (P) PARCIALMENTE / (N) NÃO									
Critérios	1a versão			2a versão			3a versão		
	S	P	N	S	P	N	S	P	N
<b>Instâncias de agentividade:</b> o autor implica-se no texto, isto é, o autor representa a si mesmo no texto (por exemplo: através do uso de pronomes pessoais).			X	X			X		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "I thing it is interesting" (2)									
<b>Coordenadas do mundo ordinário:</b> há referências ao contexto real no qual o texto foi produzido (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito, etc.)			X			X			X
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece?									
<b>Apreciação:</b> o texto comentado é avaliado, isto é, há uma apreciação acerca dos elementos do texto, positiva ou negativamente.			X	X			X		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "I thing it is interesting" (2)									
<b>Vozes sociais:</b> os discursos mobilizados no texto comentado são referenciados, isto é, as instâncias discursivas às quais o texto faz referência para construir seu argumento (por exemplo: discurso científico, discurso religioso, discurso de diferentes grupos sociais).		X				X	X		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "Independente de serem homens, não ligaram para o preconceito de todos" (1) / "Society has a lot of prejudice, but I don't" (3)									
<b>Elementos Multissemióticos:</b> os elementos multissemióticos do texto comentado são referenciados, isto é, os elemento não-verbais (por exemplo: imagens, vídeos, sons).			X			X			X
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece?									
<b>Coordernadas do texto comentado:</b> o contexto sócio-histórico no qual o texto comentado se insere é referenciado (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito)			X			X	X		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "When Macklemore wrote theis song, he must have felt a lot of prejudice" (3)									

Ficha de acompanhamento de indícios de criticidade na produção escrita em LI.									
Aluno: D									
LEGENDA: (S) SIM / (P) PARCIALMENTE / (N) NÃO									
Critérios	1a versão			2a versão			3a versão		
	S	P	N	S	P	N	S	P	N
<b>Instâncias de agentividade:</b> o autor implica-se no texto, isto é, o autor representa a si mesmo no texto (por exemplo: através do uso de pronomes pessoais).		X		X			X		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? “Eu sei que Deus fez um livro aberto para todos” (1) / I think it is good (2) / I think it is sad (2)									
<b>Coordenadas do mundo ordinário:</b> há referências ao contexto real no qual o texto foi produzido (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito, etc.)			X			X			X
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? “									
<b>Apreciação:</b> o texto comentado é avaliado, isto é, há uma apreciação acerca dos elementos do texto, positiva ou negativamente.		X		X			X		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? “Very good, uma história muito linda” (1) / I think it is good (2)									
<b>Vozes sociais:</b> os discursos mobilizados no texto comentado são referenciados, isto é, as instâncias discursivas às quais o texto faz referência para construir seu argumento (por exemplo: discurso científico, discurso religioso, discurso de diferentes grupos sociais).		X		X			X		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? “Foi um tapa na cara de quem tem preconceito, por que tem muitos religiosos são preconceito com os homossexuais” (1) / some people don't like this video because they are homosexual (2) /									
<b>Elementos Multissemióticos:</b> os elementos multissemióticos do texto comentado são referenciados, isto é, os elemento não-verbais (por exemplo: imagens, vídeos, sons).			X			X	X		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? “In the end, I felt sad. The lyrics make me feel emotional” (3)									
<b>Coordenadas do texto comentado:</b> o contexto sócio-histórico no qual o texto comentado se insere é referenciado (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito)			X			X	X		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? Mackle was feeling happy because he wear putting himself in some body else shoes (3)									

Ficha de acompanhamento de indícios de criticidade na produção escrita em LI.									
Aluno: E									
LEGENDA: (S) SIM / (P) PARCIALMENTE / (N) NÃO									
Critérios	1a versão			2a versão			3a versão		
	S	P	N	S	P	N	S	P	N
<b>Instâncias de agentividade:</b> o autor implica-se no texto, isto é, o autor representa a si mesmo no texto (por exemplo: através do uso de pronomes pessoais).	X			x			x		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "I think very good" (1) / "I think it is wrong" (2) / "I think nobody has to say anything" (2) / I think it is non-sense (2)									
<b>Coordenadas do mundo ordinário:</b> há referências ao contexto real no qual o texto foi produzido (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito, etc.)			X			x			x
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece?									
<b>Apreciação:</b> o texto comentado é avaliado, isto é, há uma apreciação acerca dos elementos do texto, positiva ou negativamente.		X				x	x		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "Very good, interessante" (1) / "The song is good" (3)									
<b>Vozes sociais:</b> os discursos mobilizados no texto comentado são referenciados, isto é, as instâncias discursivas às quais o texto faz referência para construir seu argumento (por exemplo: discurso científico, discurso religioso, discurso de diferentes grupos sociais).		x		x			x		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "Porque no vídeo não liga de racismo" (1) / Some people may say: this guy has no shame, so many women in the world, and he wants a man. (2)									
<b>Elementos Multissemióticos:</b> os elementos multissemióticos do texto comentado são referenciados, isto é, os elemento não-verbais (por exemplo: imagens, vídeos, sons).			x			x	x		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "The song is good" (3)									
<b>Coordernadas do texto comentado:</b> o contexto sócio-histórico no qual o texto comentado se insere é referenciado (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito)			x			x	x		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? Mocklemore is not telling his own story (3)									

Ficha de acompanhamento de indícios de criticidade na produção escrita em LI.									
Aluno: F									
LEGENDA: (S) SIM / (P) PARCIALMENTE / (N) NÃO									
Critérios	1a versão			2a versão			3a versão		
	S	P	N	S	P	N	S	P	N
<b>Instâncias de agentividade:</b> o autor implica-se no texto, isto é, o autor representa a si mesmo no texto (por exemplo: através do uso de pronomes pessoais).	x								
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "I didn't like it"									
<b>Coordenadas do mundo ordinário:</b> há referências ao contexto real no qual o texto foi produzido (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito, etc.)			x						
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece?									
<b>Apreciação:</b> o texto comentado é avaliado, isto é, há uma apreciação acerca dos elementos do texto, positiva ou negativamente.	x								
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "Very sad, because he stood alone in the party"									
<b>Vozes sociais:</b> os discursos mobilizados no texto comentado são referenciados, isto é, as instâncias discursivas às quais o texto faz referência para construir seu argumento (por exemplo: discurso científico, discurso religioso, discurso de diferentes grupos sociais).			x						
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece?									
<b>Elementos Multissemióticos:</b> os elementos multissemióticos do texto comentado são referenciados, isto é, os elemento não-verbais (por exemplo: imagens, vídeos, sons).			x						
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece?									
<b>Coordenadas do texto comentado:</b> o contexto sócio-histórico no qual o texto comentado se insere é referenciado (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito)			x						
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece?									

Ficha de acompanhamento de indícios de criticidade na produção escrita em LI.									
Aluno: G									
LEGENDA: (S) SIM / (P) PARCIALMENTE / (N) NÃO									
Critérios	1a versão			2a versão			3a versão		
	S	P	N	S	P	N	S	P	N
<b>Instâncias de agentividade:</b> o autor implica-se no texto, isto é, o autor representa a si mesmo no texto (por exemplo: através do uso de pronomes pessoais).		X		x			X		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? <a href="#">Achei muito interessante (1)</a> / <a href="#">I think it is good (2)</a>									
<b>Coordenadas do mundo ordinário:</b> há referências ao contexto real no qual o texto foi produzido (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito, etc.)			X			x			X
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece?									
<b>Apreciação:</b> o texto comentado é avaliado, isto é, há uma apreciação acerca dos elementos do texto, positiva ou negativamente.		X		x			X		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? <a href="#">"Achei muito interessante" (1)</a> / <a href="#">I think it is good (2)</a> / <a href="#">The lyrics make me feel emotional (3)</a>									
<b>Vozes sociais:</b> os discursos mobilizados no texto comentado são referenciados, isto é, as instâncias discursivas às quais o texto faz referência para construir seu argumento (por exemplo: discurso científico, discurso religioso, discurso de diferentes grupos sociais).		x			x		x		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? <a href="#">"enfrentaram o preconceito" (1)</a> / <a href="#">"Other people's have preconceito" (2)</a> / <a href="#">"Other people have prejudice" (3)</a>									
<b>Elementos Multissemióticos:</b> os elementos multissemióticos do texto comentado são referenciados, isto é, os elemento não-verbais (por exemplo: imagens, vídeos, sons).		x			x		x		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? <a href="#">"a parte em que eles se casaram" (1)</a> / <a href="#">"the video showed the equality" (2)</a> / <a href="#">"When I watched the video, I felt happy." (3)</a>									
<b>Coordenadas do texto comentado:</b> o contexto sócio-histórico no qual o texto comentado se insere é referenciado (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito)			x			x	x		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? <a href="#">"I think the rapper was feeling thankful because he had the opportunity to show them reality" (3)</a>									

Ficha de acompanhamento de indícios de criticidade na produção escrita em LI.									
Aluno: H									
LEGENDA: (S) SIM / (P) PARCIALMENTE / (N) NÃO									
Critérios	1a versão			2a versão			3 versão		
	S	P	N	S	P	N	S	P	N
<b>Instâncias de agentividade:</b> o autor implica-se no texto, isto é, o autor representa a si mesmo no texto (por exemplo: através do uso de pronomes pessoais).			x	X			x		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "It felt close to my heart (2)"									
<b>Coordenadas do mundo ordinário:</b> há referências ao contexto real no qual o texto foi produzido (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito, etc.)			x			x			x
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece?									
<b>Apreciação:</b> o texto comentado é avaliado, isto é, há uma apreciação acerca dos elementos do texto, positiva ou negativamente.	X			X			x		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "Very beautiful (1)"									
<b>Vozes sociais:</b> os discursos mobilizados no texto comentado são referenciados, isto é, as instâncias discursivas às quais o texto faz referência para construir seu argumento (por exemplo: discurso científico, discurso religioso, discurso de diferentes grupos sociais).		X		X			x		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "independent of other people opinion" (1) / "Though there are still other people who use Christianity and the bible as shield to justify hate. (2)									
<b>Elementos Multissemióticos:</b> os elementos multissemióticos do texto comentado são referenciados, isto é, os elemento não-verbais (por exemplo: imagens, vídeos, sons).			X			x	x		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "They were happy when the video showed they getting married" (3)									
<b>Coordernadas do texto comentado:</b> o contexto sócio-histórico no qual o texto comentado se insere é referenciado (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito)			X	X			x		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "Despite the critics" (2)									

Ficha de acompanhamento de indícios de criticidade na produção escrita em LI.									
Aluno: I									
LEGENDA: (S) SIM / (P) PARCIALMENTE / (N) NÃO									
Critérios	1a versão			2a versão			3 versão		
	S	P	N	S	P	N	S	P	N
<b>Instâncias de agentividade:</b> o autor implica-se no texto, isto é, o autor representa a si mesmo no texto (por exemplo: através do uso de pronomes pessoais).		X		X			X		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "For my is about racism (1)" / "For me it is about homophobia (2)"									
<b>Coordenadas do mundo ordinário:</b> há referências ao contexto real no qual o texto foi produzido (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito, etc.)			X			X			X
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece?									
<b>Apreciação:</b> o texto comentado é avaliado, isto é, há uma apreciação acerca dos elementos do texto, positiva ou negativamente.			X	X			X		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "Awesome (2)"									
<b>Vozes sociais:</b> os discursos mobilizados no texto comentado são referenciados, isto é, as instâncias discursivas às quais o texto faz referência para construir seu argumento (por exemplo: discurso científico, discurso religioso, discurso de diferentes grupos sociais).	X			X			X		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "his parents don't accept him" (1) / "religion usually despises homosexuality (3)"									
<b>Elementos Multissemióticos:</b> os elementos multissemióticos do texto comentado são referenciados, isto é, os elemento não-verbais (por exemplo: imagens, vídeos, sons).			X			X	X		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "The video makes me feel emotional. (3)"									
<b>Coordenadas do texto comentado:</b> o contexto sócio-histórico no qual o texto comentado se insere é referenciado (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito)			X			X	X		
Se <b>S</b> ou <b>P</b> , em qual trecho do texto isso acontece? "I think the rapper was suffering when he wrote this song." (3)									