



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DÉBORA CRISTINA MONTEIRO PENA

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM BASE EM GÊNEROS
TEXTUAIS:
ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM
PERSPECTIVA ANTISSEXISTA**

DÉBORA CRISTINA MONTEIRO PENA

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM BASE EM GÊNEROS
TEXTUAIS:
ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM
PERSPECTIVA ANTISSEXISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Londrina
2021

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

Pena, Débora Cristina Monteiro .

Ensino de Língua inglesa com base em gêneros textuais: : análise de uma Sequência Didática em perspectiva antissexista / Débora Cristina Monteiro Pena. - Londrina, 2021.
138 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, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Interacionismo Sóciodiscursivo - Tese. 2. Comentário online - Tese. 3. Justiça Social - Tese. 4. Antissexismo - Tese. I. Lopes Cristovão, Vera Lúcia . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

DÉBORA CRISTINA MONTEIRO PENA

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM BASE EM GÊNEROS
TEXTUAIS:
ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM
PERSPECTIVA ANTISSEXISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia
Lopes Cristovão.
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira
Universidade Estadual e Ponta Grossa – UEPG

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenes
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 30 de setembro de 2021.

Dedico este trabalho a todas as mulheres que me formaram.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, aos meus pais por sempre me incentivarem a estudar para trabalhar com o que acredito. Ao meu irmão, pelas diversas trocas sobre estudo e pelo companheirismo.

À Profa. Dra. Vera, pela gentileza de me incentivar e inspirar a sempre querer aprender mais. Seu entusiasmo e perspicácia me inspiraram e ajudam a experienciar os estudos de uma forma mais profunda. Muito obrigada por comparar minhas ideias e por manter o brilho nos olhos em todos os nossos encontros ao esclarecer algumas dos meus diversos questionamentos.

Aos meus amigos, por serem compreensivos com minhas ausências e constantes ideias de parágrafos, objetivos ou atividades nas mesas de bares

Ao grupo de pesquisa Linguagem e Educação, por todas as reuniões e momentos de trocas que também foram indispensáveis para o desenvolvimento desta pesquisa. Também agradeço a Marileuza, pelos apontamentos e contribuições no SEDATA 2019, além das constantes trocas durante e fora das reuniões do grupo de pesquisa. Essa interação foi extremamente necessária para o desenvolvimento deste trabalho.

Às professoras Telma e Aparecida, por aceitarem participar deste processo e se disponibilizarem para contribuir para a minha formação. Agradeço imensamente pelas contribuições na Qualificação.

À Fundação Araucária, pela bolsa concedida em 2020, a qual foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho em meio a pandemia.

E, por fim, a todos que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa de qualquer forma.

Na verdade, tenho muito a agradecer. Ainda bem. Além das pessoas que contribuíram diretamente para a minha pesquisa, sou grata pelas conexões e encontros que aconteceram dentro desses dois anos. Elas foram necessárias para o esperar no decorrer deste grande processo de formação.

“The classroom, with all its limitations, remains a location of possibility. In that field of possibility, we have the opportunity to labor for freedom, to demand of ourselves and our comrades, an openness of mind and heart that allows us to face reality even as we collectively imagine ways to move beyond boundaries, to transgress. This is education as the practice of freedom. — bell hooks

PENA, Débora Cristina Monteiro. **Ensino de língua inglesa com base em gêneros textuais**: análise de uma sequência didática em perspectiva antissexista. 2021. 138 f. Dissertação Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

Fundamentando-se nos pressupostos do Interacionismo Sóciodiscursivo (BRONCKART, 1999), esta investigação tem como principal objeto de análise a primeira versão de uma Sequência Didática (doravante SD) (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) em língua inglesa (CRISTOVÃO, 2009) de *comentário online* sobre um videoclipe. Um dos objetivos da sequência de atividades analisada era a fomentação de um ambiente de estudo do texto que possibilitasse o aumento de participação social das/dos estudantes, viabilizado pela aprendizagem de língua inglesa. Para analisar esses objetivos, a análise foi desenvolvida seguindo os seguintes propósitos: a) analisar em que medida a SD aborda de forma pertinente as capacidades de linguagem, b) ponderar em que medida a SD aborda os objetivos de uma educação para justiça social, e c) avaliar maneira de alterar a SD para que ela se torne mais adequada para um ensino transgressor. Desta forma, esta pesquisa se classifica como uma análise documental, uma vez que analisa as possibilidades do material, e não o que aconteceu em sua aplicação. Os resultados nos possibilitam dizer que é possível tratar de Mulher e gêneros textuais em uma SD, mas além disso, a junção dos descritores das capacidades de linguagem e dos movimentos da educação para justiça social nos possibilita estruturar módulos que sejam coerentes com os estudos científicos e que contribuam para o constante debate sobre ensino transgressor e significativo.

Palavras-chave: interacionismo sóciodiscursivo; comentário online; justiça social; antissexismo.

PENA, Débora Cristina Monteiro. **Teaching of english as a foreign/second language based on genres: analysis of a didactic sequence in a antisexist perspective.** 2021. 138 p. Master's Thesis in Language Studies) – Londrina State University, Londrina, 2021.

ABSTRACT

Based on the Socio-discursive Interactionism (BRONCKART, 1999), this investigation has as main object of analysis the first version of a Didactic Sequence (DS) (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) in English (CRISTOVÃO, 2009) for online comments about a videoclip. One of the objectives of the modules analyzed was to foment a place where text study enabled the growth of social participation of students, which may be possible via the learning of English. In order to analyze these latter objectives, the following steps were considered: a) analyze the occurrences of language capacities on the modules, b) observe the number of occurrences of movements for social justice education, and c) evaluate the possibilities of modification of the DS so it can be guided by transgression. Thus, this research is classified as a documentary analysis, because is analysis the possibilities of the modules, rather than what it has already accomplished. The results enable us to say that it is possible to discuss Women and textual genres in a DS, but in addition, the combination of language capacities and movements for social justice education facilitate the making of modules that resonate with recent scientific studies and that also contribute with the ongoing debate on transgressive and meaningful teaching.

Key-words: socio-discursive interactionism; online comment; social justice; antissexism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Liderança de Homens e Mulheres em 2019.....	17
Figura 2 – Estrutura de opressão	25
Figura 3 – Estrutura de Sequência Didática.....	34
Figura 4 – 2ª Resignificação proposta pelo Grupo de Pesquisa “Linguagem e Educação”	35
Figura 5 – Funcionamento da engrenagem das capacidades de linguagem	36
Figura 6 – Primeira página da SD	56
Figura 7 – Atividade sobre gatilhos (slide)	57
Figura 8 – Atividade de escolha de mídia	58
Figura 9 – Exemplos de ações I	60
Figura 10 – Exemplos de ações II.....	60
Figura 11 – Atividade sobre feminismo I	61
Figura 12 – Atividade sobre fatos históricos.....	62
Figura 13 – Atividades sobre feminismo II	63
Figura 14 – Nova atividade módulo I.....	73
Figura 15 – Nova atividade módulo II.....	74
Figura 16 – Nova atividade módulo IV	75

LISTA DE QUADROS

Quadro I	–	Objetivos de Pesquisa	49
Quadro II	–	Movimentos identificados na literatura para JS.....	27
Quadro III	–	Operações de linguagem nas Capacidades de Significação	38
Quadro IV	–	Operações das Capacidades multissemióticas.....	38
Quadro V	–	Características das SD brasileiras	39
Quadro VI	–	Plano geral do Modelo Didático de Gênero para comentário online	47
Quadro VII	–	Panorama geral da SD.....	55
Quadro VII	–	CrITÉRIOS de análise de capacidades de linguagem	51
Quadro VIII	–	Movimentos identificados na literatura para JS.....	53
Quadro IX	–	Capacidade de Linguagem Isolada.....	65
Quadro X	–	Capacidades de Linguagem múltiplas	66
Quadro XII	–	Movimentos para JS na SD analisada	68
Quadro XIII	–	Capacidade de Significação nos Módulos da SD	71
Quadro XIV	–	Estrutura Geral da SD.....	72
Quadro XV	–	Presença de critérios no Módulo 1	74
Quadro XVI	–	Presença de critérios no Módulo 2.....	75
Quadro XVII	–	Presença de critérios no Módulo 3.....	75
Quadro XVIII	–	Presença de critérios no Módulo 4.....	76
Quadro XIX	–	Presença de critérios no Módulo 5.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CL	Capacidades de Linguagem
CA	Capacidades de Ação
CD	Capacidades Discursivas
CLD	Capacidades Linguístico-Discursivas
CMS	Capacidades Multissemióticas
CS	Capacidades de Significação
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
SD	Sequência Didática
JS	Justiça Social
ACP	Aumento de consciência pessoal
AC	Aumento de conhecimento
IA	Incentivo à ação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
	CAPÍTULO 1 – A PERSPECTIVA DO ENSINO PARA JUSTIÇA SOCIAL	21
1.1	EDUCAÇÃO PARA JUSTIÇA SOCIAL E TEORIA DA OPRESSÃO	21
1.2	EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA E ENSINO DE LINGUA INGLESÁ	28
	CAPÍTULO 2 – ENSINO DE LÍNGUA E O INTERACIONISMO SÓCIO DISCURSIVO	32
2.1	O INTERACIONISMO SÓCIO DISCURSIVO E O ENSINO COM BASE EM GÊNEROS	32
2.2	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM.....	34
2.3	GÊNERO, MULHER E OS MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	40
2.5	O GÊNERO <i>COMENTÁRIO ONLINE</i> E O MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO	43
	CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1	DESCRIÇÃO DO CONTEXTO INICIAL.....	49
3.2	DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES	51
3.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	51
	CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO	55
4.1	DESCRIÇÃO DETALHADA DA SD	55
4.2	ANÁLISE DA SD EM RELAÇÃO ÀS CAPACIDADES DE LINGUAGEM	64
4.3	ANÁLISE DAS CAPACIDADES DE SIGNIFICAÇÃO E DOS MOVIMENTOS PARA JUSTIÇA SOCIAL	68
4.4	APRESENTAÇÃO DA REFAÇÃO DA SD	72
	CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS	82
	APÊNDICES	85

1. INTRODUÇÃO

A escrita pode ter diversos significados e funções. Acredito que passei por essas diversas vertentes da escrita, pois ela está em minha vida em diversos formatos. Aprendi a escrever na escola e a praticar palavras em folhas soltas na minha casa. Fiz poemas e escrevi trabalhos da escola. Até hoje encontro alguns cadernos antigos com algumas frases minhas. Escrevo desde pequena sobretudo à minha volta e no processo de desenhar as palavras aprendi muito o processo de ida e volta das palavras. Um dia, vi uma colega na sala de aula escrevendo e o que estava no papel não era português, mas sim frases em inglês. Perguntei se conseguiria escrever em outra língua e comecei a estudar inglês. E foi assim que comecei a aprender a dizer o que já dizia, mas em palavras estrangeiras. Aprendi a ler poemas no original e descobri outro mundo em uma língua que me parecia tão imagética.

Neste lugar de encontro a escrita se revelou como um lugar de reflexão e também posicionamento. Nos pequenos contrastes entre minha língua materna e a língua inglesa fui me questionando sobre algumas construções que não imaginava serem tão diferentes em outros países. Aprendi como em inglês nós “somos” uma idade e que “pegamos” um banho. Outro aspecto da língua que me despertava curiosidade era a possibilidade de omitir o gênero ao montar uma frase qualquer. Ao aprender diferentes palavras sobre roupas me deparei com a peça de roupa que também podia ser chamada de “*beater*”, uma forma simplificada do termo “*wife beater*”. Tal sutileza alimentava a minha curiosidade dia a dia e minha consciência de outros pontos de vista aumentava. Quando mais velha, decidi estudar mais sobre linguagem e literatura no nível superior e descobri uma paixão pelo ensino de língua inglesa.

Neste processo de aperfeiçoamento no ensino de língua e suas diferentes capacidades, ficou evidente, baseado na literatura da área, que a linguagem é “um alvo historicamente mutante e pessoas escrevem diferentes coisas em diferentes pontos da história” (BAZERMAN, tradução minha, 1998, p.108)¹. Isso demonstra que, nos estudos de ensino com base em gêneros textuais, o objetivo se mostra uma tentativa de compreender algum padrão ou reconhecimento de ordem no uso estratégico da linguagem no processo de produção textual (BAZERMAN, 1998).

Um dos desafios no processo de ensino é o que podemos denominar de transposição da teoria na prática em sala de aula. Em pesquisas recentes (FREITAS, 2021; LENHARO, 2016; MIQUELANTE et. al 2020; TREVISAN, 2019/20) sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, o objetivo comum é o desenvolvimento de um material, por meio do qual o professor fomente um ambiente propício para o estudo de texto para que a possibilidade de aumento participação social do aluno seja viabilizado pela aprendizagem da língua inglesa e nas reflexões ao decorrer dos trabalhos propostos.

Por tal premissa de pesquisa, o ISD se coloca como um aporte teórico que contribui para a formação inicial e continuada de professores, além de fomentar o desenvolvimento dos alunos da educação básica. A escola brasileira do ISD busca compreender as possibilidades de utilização de textos sociais autênticos como instrumentos facilitadores da apropriação do conhecimento, e tem presente diversas reflexões sobre o objetivo educacional dos materiais utilizados em sala de aula, um deles sendo “Como fazer com que o aluno se aproprie de um determinado gênero e desenvolva capacidades para mobilizá-lo em contextos reais de comunicação?” (NASCIMENTO et al., 2018, p.30).

Aliando a prática à reflexão e buscando fomentar uma construção do saber contextualizada, a escola brasileira do ISD insiste na necessidade de considerar a materialidade histórica na qual estamos inseridos. Cristovão (2004) argumenta que a conexão entre teoria e prática não é simples nem linear. A autora acrescenta que “Todo sujeito está inserido num momento histórico com uma organização social, cultural e econômica que, certamente, agem sobre ele.” (p.254).

Estamos em um século de múltiplas crises naturais, econômicas, sociais, éticas e culturais. O tamanho do impacto de tais crises ainda não pode ser calculado, porém, um aspecto gerador de estatísticas diárias é a crise causada pela desigualdade de gênero. Dela surgem índices de feminicídio, número de mulheres que se afastam do trabalho por assédio de seus superiores, além de diferenças nos salários entre homens e mulheres. Um exemplo deste último fato pode ser visto nos dados apresentados pela plataforma de bolsas de estudos no ensino superior “Quero Bolsas”, com base nos dados levantados para o Cadastro Geral de Empregado e Desempregados (Caged), o qual mostrou como 3,68% dos contratados para cargos

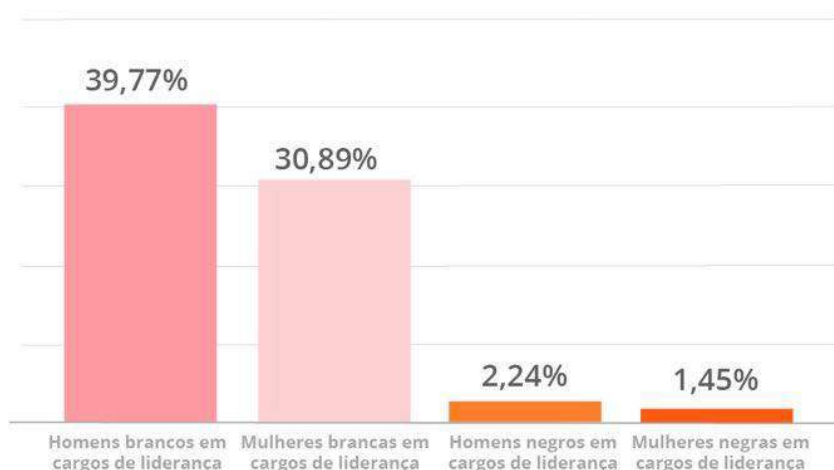
de liderança eram negros (pretos ou pardos) no estado de São Paulo. Ao analisar os dados, é possível perceber que mulheres somam apenas 5% entre os contratados em cargos em níveis de liderança.

Figura 1 – Liderança de Homens e Mulheres em 2019

Homens e mulheres, brancos e negros, em cargos de liderança, contratados em 2019

Fonte: Quero Bolsa/ Caged

Infográfico ALMA PRETA



Fonte: Caged, 2019.

Ferreira (2019) argumenta que os livros didáticos de língua inglesa precisam ser críticos e reflexivos, para que a educação linguística seja inclusiva e que caminhe para trabalhar questões de equidade de raça, gênero e classes sociais¹. Em um estudo publicado em 2018 pelas professoras Ferreira e Sene, foi revelado que as pesquisas atuais sobre identidade de gênero, raça e sexualidade nas aulas de inglês ainda são escassas. As autoras esclarecem que as investigações recentes retratam temas de outras áreas, mas pouco se relacionam com a língua inglesa.

¹ Original: "English-language textbooks need to be critical and reflective in order for language education to be inclusive and to work towards equity of race, gender and social class." (p.38, 2019)

Levando em conta esta necessidade de relação, destaco como possibilidade de ferramenta de trabalho, as capacidades de linguagem propostas pelo aporte teórico do ISD. Os módulos do procedimento Sequência Didática propõem o desenvolvimento das capacidades de linguagem (CL), as quais dizem respeito às “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (DOLZ et al, 2004, p.52). De acordo com Pontara (2019, p.253) as CL são classificadas entre: *Capacidade de Significação* (relacionada ao contexto ideológico, histórico da linguagem), *Ação* (relacionadas ao contexto da situação de comunicação), *Discursiva* (relacionada à infraestrutura geral do texto), *Linguístico-discursiva* (relacionada a aspectos linguísticos no processo de compreensão e produção do texto), e por fim, a *Multissemiótica* (relacionada aos elementos não-verbais dos textos). Entre elas, a Capacidade de Significação, proposto por Cristovão e Stutz (2011), possibilita a reflexão sobre nossa expressão escrita e nossa forma de pensar e ser.

Tomando como premissa um ensino não-sexista e contextualizado, desenvolvi uma sequência didática para ser aplicada em uma instituição sem fins lucrativos na cidade de Londrina - PR. Importante destacar que desenvolvi a primeira versão da Sequência Didática no início dos meus estudos sobre gêneros textuais e ensino, porém, participar das reuniões do grupo de pesquisa e debater meus objetivos ²de pesquisa no Seminário de Dissertações e Teses em andamento da UEL (SEDATA), me senti mais segura sobre meus objetivos e fui impulsionada a implementar o material que desenvolvi.

Para o material, levei em conta as demandas sociais languageiras atuais e como as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) possibilitam novas possibilidades de comunicação, abordando, então, o gênero *comentário online*. As aulas de inglês eram ministradas como um adendo à disciplina de Musicalização da instituição e aconteciam uma vez na semana, durante 1 ou 2 horas. O objetivo do curso era ensinar inglês por meio de músicas e mediar as aulas com gêneros textuais.

² Objetivos iniciais: a) Quais representações as alunas constroem sobre feminismo por meio da participação em uma prática educacional para Justiça Social? b) Como as representações de feminismo identificadas se manifestam no agir das alunas participantes da SD? c) Quais são as contribuições desta intervenção para o desenvolvimento da capacidade de agência?

A SD desenvolvida foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade estadual de Londrina e a aprovação pode ser consultada no site da Plataforma Brasil³.

Após a geração de dados e breve análise das produções textuais, optei por centralizar minha análise no material desenvolvido e suas possíveis contribuições para a área e possíveis alterações no material. Essa escolha também se deu pelo baixo número do retorno dos termos de consentimentos dos alunos e pelo fato de eu acreditar que o material precisava ser mais bem adaptado para o contexto, uma vez que houve muitas problemáticas durante a implementação da SD. Este processo foi complexo e exigiu constante avaliação de percepções sobre ensino-aprendizagem, língua e a necessidade de trazer questões que engajassem os alunos a produzir textos autênticos em sala de aula. Os objetivos, assim, foram repensados para que as contribuições para a literatura da área sejam as mais relevantes e contextualizadas possível.

Assim, ao considerar um ensino de língua inglesa contextualizado (NASCIMENTO et al., 2018; CRISTOVÃO, 2004) e que encoraje os estudantes a pensarem sobre sua identidade e o mundo a sua volta (CRISTOVÃO E STUTZ, 2011; FERREIRA, 2019; GIMENEZ, 2018) e agir por meio da língua oral ou escrita (DOLZ, NOVERRAZ, 2004; CRISTOVÃO, 2007) e posicionada em uma perspectiva não-sexista (GOODMAN et al, 1997), os novos objetivos desta investigação são: a) das atividades de acordo com os critérios relativos às capacidades de linguagem. (PONTARA, 2019); b) classificar as atividades de acordo com os critérios relativos à educação para justiça social (baseado em BELL E GRIFFIN, 1997); e, por fim c) Avaliar as atividades de acordo com os critérios relativos às capacidades de linguagem (PONTARA, 2019) e os critérios relativos à educação para justiça social (baseado em BELL E GRIFFIN, 1997).

Para buscar elucidar às perguntas de pesquisa do Quadro I, nos capítulos a seguir exploramos os pilares teórico-metodológicos nos quais a pesquisa está localizada, sendo elas: os pressupostos teóricos do procedimento Sequência Didática no ensino da expressão oral ou escrito proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); na proposta de reconfiguração de Cristovão, Miquelante, Pontara (2020); os objetivos de uma educação para justiça social e possíveis propostas de estruturação

³ CAAE: 15328219.3.0000.5231 (Aprovação consta para a primeira versão do título desta pesquisa: "Ensino de língua inglesa e feminismo: formação para Justiça Social em contexto de vulnerabilidade")

de uma oficina sobre questões relativas ao sexismo na obra de Adams, Bell e Griffin (1997).

CAPÍTULO 1 – A PERSPECTIVA DO ENSINO PARA JUSTIÇA SOCIAL

Embora muito do que se diga sobre uma escola ideal seja visto como algo utópico e de difícil consecução, classifico os capítulos a seguir como um horizonte a ser alcançado e um motivo plausível para uma luta diária. Importante esclarecer que ao abordar um aporte teórico voltado à Justiça Social, me posiciono, assim como milhares de professores/as e pesquisadores, como uma profissional que acredita na educação como uma fonte de emancipação. No entanto, seria muito reducionista classificar a educação como única responsável pelo processo de emancipação do indivíduo, uma vez que a sociedade em que vivemos é muito complexa e composta por diversas estruturas que instauram e mantêm uma estrutura de opressão. Além disso, entender o papel da educação como algo *esterilizante* das ações humanas também é errôneo. O objetivo das seções a seguir, então, é organizar um enquadramento teórico para fins de uma prática pedagógica mais inclusiva e consciente. Acredito que a proposta de uma educação para Justiça Social é a de viabilizar aporte teórico para uma educação que busca formar agentes conscientes e atores de ações para transformarem a sociedade em que habitam. Dito isso, é importante destacar que o ensino de língua se mostra como fomentador de diversos debates em relação aos aspectos sociais macro do processo educacional. Por isso, nesta seção apresentarei os objetivos de uma educação para justiça social que guia este trabalho.

1.1 EDUCAÇÃO PARA JUSTIÇA SOCIAL E TEORIA DA OPRESSÃO

“Ser transformada por novas ideias era puro prazer. Mas aprender ideias que contrariavam os valores e crenças aprendidos em casa era correr um risco, entrar na zona de perigo. Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das idéias.” bell hooks, 1994⁴.

De acordo com hooks⁵ (1994), incorporar novas formas de pensar o ensino pode ser desafiador, uma vez que podemos estar presos a práticas mais

⁴ No original: “*To be changed by ideas was pure pleasure. But to learn ideas that ran counter to values and beliefs learned at home was to place oneself at risk, to enter the danger zone. Home was the place where I was forced to conform to someone else’s image of who and what I should be. School was the place where I could forget that self and, through ideas, reinvent myself.*” (hooks, 1994, p.3)

⁵ bell hooks é uma professora, pesquisadora e ativista feminista norte-americana, comprometida com a política feminista e movimento negro americano. Ela desafia a academia ao declarar que seu nome

conservadoras. Porém, ela também versa que, mesmo para aqueles que trabalham para uma prática pedagógica inovadora⁶, o medo da mudança está presente. bell hooks (1994) nos chama atenção para a necessidade de uma prática educativa que repense a estrutura democrática de participação. Isto é, ensinar os/as estudantes a transgredirem⁷ diante dos limites/limitantes de raça, sexualidade e classe para atingir a liberdade, para a autora, é o objetivo mais importante do professor.

O pensamento de hooks é amplamente influenciado por Paulo Freire (1968-2018), principalmente pelos conceitos de conscientização, autonomia e emancipação. Em sua obra, o autor destaca principalmente as relações educador-educandos como reveladoras de estruturas de poder. A pedagogia do oprimido, como nomeada pelo autor, se trata da “pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação”, assim sendo classificada como humanista e libertadora (p.56). Além disso, o autor apresenta a diferenciação entre humanista e "humanitarista", a última sendo instrumento da desumanização, pois parte de interesses egoístas⁸ dos opressores, ou seja, se diz libertária, mas considera o aluno como tábula rasa e o objetivo tem fim no opressor, uma vez que preservam “a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade” (p. 83).

Ainda considerando o papel do educador-educando na pedagogia *freireana*, indo contra a visão de educação bancária, o ato de “desvelamento da realidade” se torna uma necessidade recorrente. Assim o autor apresenta o termo “práxis”, o qual se refere à constante “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, uma vez que a prática não evolui sem teoria, e vice-versa.

Freire e hooks fomentam o quadro teórico da pedagogia e prática para justiça social na obra de Adams et. al (1997-2007). Na obra, Freire e hooks são versados para principalmente pensar o objetivo da educação e os papéis que estão presentes na sala de aula. De forma resumida, Hackman (2005) cita que há cinco componentes essenciais para ensinar, partindo de uma perspectiva para a justiça social: “*ferramentas para domínio de conteúdo*” (FDC), “*ferramentas para pensamento crítico*” (FPC), “*ferramentas para a ação e transformação social*” (FATS), “*ferramentas*

deve ser citado como nesta frase: em letras minúsculas, para fins de protestar contra as estruturas da academia e suas normas.

⁶ no original “progressive pedagogical practices” (1994, p.142)

⁷ No original: “to transgress” (p. 12)

⁸ ou “egoísmo camuflado de falsa generosidade” (2018, p. 56)

para auto reflexão” (FAR), e, por último, *“ferramentas para consciência da dinâmica de grupos multiculturais”* (FCGM).⁹

O FDC é dividido em três esferas: *dados concretos, contextualização histórica e análise de conteúdo macro-para-micro*¹⁰. Essas categorias são essenciais para fomentar debates maduros, uma vez que sem fontes de informações múltiplas, os debates não avançam e muitas vezes não alavancam para um diálogo com o outro. Uma vez que a simples apresentação de diferentes fatos não fomenta uma mudança, a FPC diz respeito à análise dos fatos. Tal análise pode ser conduzida focando em diversas perspectivas diferentes, principalmente aquelas relacionadas a grupos não dominantes. Além disso, também é encorajado que as/os estudantes sejam expostos a um amplo conjunto de experiências, para fins de descentralizar seus campos de análise¹¹, além de refletir sobre os efeitos de poder e opressão. Para concluir este movimento também é incentivado que as/os estudantes reflitam sobre alternativas à visão de realidade do problema, ou seja, quais outras realidades podem ser consideradas e tomadas como centrais?

As FATS têm como objetivo central mover os alunos de um estado de inércia para um de esperança e possibilidade de ação real, pois apenas apresentar fatos e análises não criam um ambiente muito inspirador. Aqui destaco as ações de linguagem como possibilidade e ação por meio da linguagem, uma vez que toda ação é uma ação de linguagem¹².

As duas últimas ferramentas, FAR e FCGM, dizem respeito à consciência dos indivíduos (estudantes e professores) sobre suas identidades e múltiplas facetas que influenciam sua construção. A primeira, FAR, se refere a nossa autorreflexão, autoconsciência. Uma vez que privilégio não é debatido ou considerado como algo corriqueiro, a autorreflexão é necessária para avaliarmos nossos possíveis poderes e dinâmicas em sala de aula. Hackman (2005) esclarece que a “invisibilização do privilégio persiste e continua a corroborar para uma estrutura ampla e opressiva na sociedade e no ensino” (p.107). Algumas perguntas citadas pela autora como exemplos de reflexões para professores são: *De onde eu tirei essa informação?*

⁹ No original: “*tools for content mastery*”, “*tools for critical thinking*”, “*tools for action and social change*”, “*tools for personal reflection*”, “*tools for awareness of multicultural group dynamics*” (p.103)

¹⁰ No original: “*factual information, historical contextualization, and a macro-to-micro content analysis.*” (Hackman, 2005, p. 104)

¹¹ No original: “*de-centering students’ analytical frame*” (Hackman, 2005, p.106)

¹² A ser explorado no Capítulo 2.

Porque eu penso isso? Eu tenho certeza ou é apenas uma ideia antiga interpretada como fato?.¹³ Assim, espera-se que o professor reflita sobre sua identidade para que sua prática seja empoderada¹⁴. Por último, a FCGM impacta amplamente as outras quatro ferramentas, pois se refere às identidades construídas socialmente dos estudantes e da professora, além da dinâmica de grupo da sala de aula, o que impacta totalmente como o educador abordará as outras dinâmicas supracitadas.

Essas ferramentas são desenvolvidas conforme as aulas são desenvolvidas e estão baseadas na premissa de que ensino é um processo. Bell et. al (1997) classifica que a educação para Justiça Social se coloca como um processo e um objetivo (BELL, 1997, p.3). Ao propor uma teoria da opressão, Bell (1997) pretende suprir a necessidade de um quadro referencial para facilitação de escolhas em sala de aula, além de viabilizar a ação de questionar e desafiar em nossas práticas diárias.

Dando continuidade a esta proposta, Jackson et al. (1997) desenvolveram uma oficina sobre Sexismo. Neste presente estudo, esta oficina foi essencial, pois a primeira versão da SD a ser analisada, foi inspirada nela. Visto que os autores tinham como objetivo entender, reconhecer e descrever aspectos gerais da opressão¹⁵, me baseei na oficina e seus objetivos para traçar parâmetros de possibilidades pedagógicas.

Os autores esclarecem que, em seu modelo de opressão, os indivíduos exercem diversos papéis em um *script* dinâmico e com multicamadas, ou seja, a identidade social é formada por diversas características e performada em diversos níveis sociais. Um mesmo indivíduo pode ser o “opressor/agente” e o “alvo/oprimido”¹⁶ dependendo da situação social e seus indivíduos de interação.

É esclarecido que a opressão não é uma simples classificação de um indivíduo como superior ao outro, mas sim uma relação em que os seguintes elementos se manifestem:

- “O grupo agente tem o poder de definir e nomear a realidade e determinar o que é “normal”, “real”, ou “correto”.
- “Assédio, discriminação, exploração, marginalização e outras formas de tratamentos diferentes e desiguais são institucionalizados e sistêmicos. Esses

¹³ No original: “Where did I get this information? Why do I think this? Do I know this for sure or is it merely an old idea mistaken for fact?” (Hackman, 2005, p.107)

¹⁴ Empoderamento para bell hooks é “

¹⁵ No original: “[...] our goal became of understanding, recognizing, and describing the generic characteristics of oppression.” (p.17)

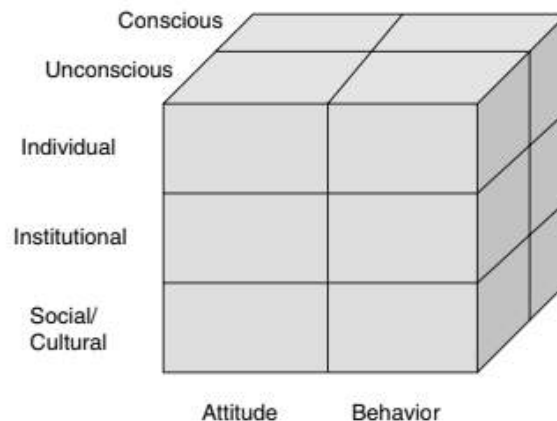
¹⁶ Termos adaptados de Freire (1968, 2018); Jackson e Hardiman (1997).

atos muitas vezes não requerem o pensamento consciente ou esforço de indivíduos do grupo agente, mas sim parte de uma estrutura do negócio tão comum que se torna parte das estruturas sociais com o tempo.”

- “Colonização psicológica do grupo alvo ocorre por meio de socialização do oprimido para internalizar sua condição opressora e colidir com a ideologia do opressor e sistema social. Isto é o que Freire diz sobre o oprimido agir como anfitrião do opressor (1970)”¹⁷
- “A cultura do grupo alvo, linguagem e história é mal interpretada, desconsiderada ou erradicada e a cultura do grupo dominante é imposta.” (tradução minha, JACKSON E HARDIMAN, 1997, p.17).

Esta declaração esclarece que a dinâmica de gênero e suas discrepâncias estão intrinsecamente relacionadas a nossa estrutura de desigualdade social. A estrutura de opressão estudada é complexa e dinâmica. Na figura 1, proposta por Jackson et al. (1997, p.18), podemos compreender mais a fundo como a opressão social é estruturada e mantida em três níveis:

Figura 2: Estrutura de opressão



Fonte: Adams, Bell, Griffin (1997-2007, p.39)

De forma resumida, no nível *individual* constam as “crenças e comportamentos de uma pessoa a título individual, ao invés de ações institucionais ou culturais” (HARDIMAN et al., 1997, p.18). No nível *institucional* de opressão, existe a contribuição de estruturas mais externas, como o governo e a indústria, além de

¹⁷ Paulo Freire (1968, 2018) também esclarece que: “os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram “fora de”. Sempre estiveram “dentro de”. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para o outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (p.84-85)

instituições mais próximas, como a família, religião e educação. As ações e procedimentos neste nível, mais especificamente em caráter político, dentro de uma sociedade opressiva e performada por pessoas em nível individual ou por um grupo específico, podem causar consequências opressivas. No nível *cultural/social*, encontramos normas difundidas de forma implícita ou explícita que vinculam os níveis individuais e institucionais de opressão, pois a cultura do grupo dominante é imposta em instituições por indivíduos tendo como objeto indivíduos de diversos grupos sociais. Os limites de tal exemplificação são fluidos e ultrapassam as linhas aqui descritas.

Considerando o processo psicossocial do sistema de opressão, temos as ações *conscientes* e *inconscientes*. A primeira trata da reprodução consciente de opressão social por meio de aspectos individuais, institucionais e cultural/social. A segunda diz respeito às ações inconscientes ou ingênuas de aceitação da lógica sistêmica dominante e classifica opressão como algo natural ou parte do status quo (HARDIMAN et al., 1997).

Ainda sobre a estrutura de opressão, são apresentadas as dimensões *atitudinais* e *comportamentais* (HARDIMAN et al., 1997). A primeira descreve os valores, crenças, filosofias e estereótipos de nível individual e sistêmico, os quais alimentam outras dimensões. Elas são classificadas de modo mais amplo, sendo crenças sobre grupos em geral. A segunda diz respeito às ações de pessoas e sistemas que sustentam ou mantêm a opressão social, podendo ser classificadas como mais diretas, como ações de instituições ou de indivíduos que têm como objeto indivíduos de grupos oprimidos (HARDIMAN et al., 1997).

Desta maneira, considerando a estrutura apresentada, Adams (1997) propõe uma prática de educação voltada para JS (doravante EJS), na qual os indivíduos são encorajados a movimentarem capacidades críticas e de análise para fins de entendimento da estrutura de opressão em seus meios sociais e como sua identidade contribui e/ou pode interromper tais estruturas de poder.

Uma EJS necessita de um modelo para que a aprendizagem seja ativa e a reflexão seja em vistas para a ação. Este modelo precisa considerar objetivos atingíveis considerando o tempo disponível para as atividades, pois em um curso dentro da perspectiva de JS deve considerar três objetivos gerais: *aumento de*

consciência pessoal, expansão de conhecimento e incentivo de ação ¹⁸(BELL, 1997, p.47).

Sintetizando, o *aumento de autoconhecimento* se caracteriza por permitir que os/as estudantes tenham mais conhecimento sobre sua socialização e identidade social. A *expansão de conhecimento* diz respeito a movimentos de análise histórico-econômica, além de informações de cunho social que refletem a opressão. Por fim, é estimulado que os/as estudantes explorem opções de ações possíveis e que representem suas crenças pessoais disruptivas, este momento sendo denominado como *promoção de ação*. Na tabela II é possível observar movimentos percebidos na literatura (BELL et al, 1997, p. 47-48) de ensino para justiça social considerando os três objetivos gerais:

Quadro II - Movimentos identificados na literatura para JS

Objetivo	Movimentos identificados na literatura
Aumento de consciência pessoal	(1ACP) Conhecer sobre sua própria socialização; (2ACP) Entender sobre sua própria identidade social; (3ACP) Refletir sobre preconceitos conscientes/inconscientes; (4ACP) Entender sobre preconceitos inconscientes; (5ACP) Refletir sobre suposições/presunções inconscientes; (6ACP) Aprender sobre a diferença no modo em que ele são tratados de acordo com seu grupo social; (7ACP) Entender crenças sobre si mesmo com base em hierarquias de privilégio e poder; (8ACP) Desafiar crenças sobre si mesmo com base em hierarquias de privilégio e poder.
Expansão de conhecimento	(EC) Examinar informações históricas, econômicas e sociais que definem e refletem opressão; (2EC) Fornecer dados na forma de estatísticas sobre o acesso a recursos sociais (saúde, moradia, emprego, educação, governo, incidentes de violência e assédio, etc). experienciados por grupos-alvo; (3EC) Discutir a história de grupos privados de direitos (para que os/as estudantes compreendam as forças de opressão que vão além deles mesmos e que moldam o comportamento individual e grupal; aprender sobre diferentes maneiras em que pessoas de diferentes grupos lutaram contra a opressão em cada período histórico) (4EC) Usar seu conhecimento para analisar exemplos atuais de opressão em nossa sociedade.
Incentivo à ação	(1IA) Fornecer suporte para identificar possíveis ações a serem tomadas; (2IA) Praticar intervenções de escolha própria; (3IA) Planejar modos pelos quais eles/elas possam continuar a agir e obter apoio para sua ações além do curso;;

¹⁸ No original: “*increase personal awareness, expand knowledge, encourage action*” (Bell et al., 1997, p. 47)

	(4IA) Capacitar os/as estudantes se enxergarem como agentes de mudança, capazes de agir de acordo com suas próprias convicções e em conjunto com outros(as) para enfrentar a injustiça que veem;
--	--

Fonte: adaptado de Bell et al. (1997)

Na estruturação apresentada, é encontrada uma estruturação clara dos objetivos dos cursos para JS. Bell et al. (1997) destacam que a ênfase em diferentes movimentos listados depende de diversas variáveis, como o número de estudantes, quem eles são, qual o tópico do curso, e tempo disponível. Além disso, a autora destaca a importância de conhecer o perfil dos/das estudantes, pois dependendo do nível de consciência sobre sua própria identidade e das estruturas de poder, diferentes ações pedagógicas podem ser tomadas.

Considerando, então, a pedagogia para JS, os professores se orientam para uma oportunidade de desenvolver agência para interromper e subverter estruturas de opressão. Conforme explicitado anteriormente sobre a perspectiva de Bell (1997) e exemplificação de Hackman (2005), a opressão é uma estrutura que tem diversas facetas que estão conectadas. A autora apresenta os “ismos” (BELL, 1997, p.7-9): racismo, sexismo, heterossexismo, classicismo, etarismo, capacitismo, privilégio branco, opressão trans e opressão religiosa. Dentro desses “ismos”, há um grupo dominante e um grupo subordinado e diferentes formas de poder. Tendo em mente estes “ismos” como parâmetros para ações conscientes em sala de aula, proponho um foco nos estudos sobre *sexismo*, o qual perpassa/se relaciona e se estrutura com base em outras diversas formas de opressão.

1.2 EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Goodman e Schapiro (1997) definem sexismo como um “conjunto de crenças, e práticas individuais, institucionais e culturais que privilegiam homens” (p.117) o que implica a depreciação de aspectos relacionados à mulher e a subordinação das mesmas aos homens. Devido aos impactos de tal dinâmica de gênero, uma reavaliação de papéis de gênero se torna cada vez mais comum.

No entanto, conforme os movimentos antissexistas ganham visibilidade e questionam a dinâmica de gênero, existe uma certa repercussão negativa do

movimento feminista, o que os autores denominam retaliação antifeminista¹⁹(GOODMAN et al, 1997, p.110). Essa atitude antifeminista tem como foco o reforço da ideia de família tradicional, isto é, um grupo composto por pai, mãe e filhos. A cultura hiperfeminina, caracterizada como modelo uma mulher “super sedutoras, super glamorosas, super femininas” (BUSSINGER, 2011, p.100) é disseminada e repercute em diversas vertentes da mídia, como filmes (ex.: movimento “*Manic Pixie Dream Girl*” ou “*girl next door*”),²⁰letras de música (ex.:*Garota de Ipanema*, de Tom Jobim), comic books (ex.: Yara Flor) e videoclipes. Aqui, também destaco o reflexo de tal modelo de mulher em materiais didáticos, o que será explorado no próximo capítulo²¹.

Continuando, os autores argumentam que, embora a violência contra mulheres esteja atingindo números cada vez maiores, grupos antifeministas declaram que as mulheres já têm oportunidades que não tinham antes e que não há mais necessidade de reavaliar estruturas. Tal argumento leva a crer de que a luta antifeminista é uma questão pessoal e de escolha, não algo que necessite do empenho de todos (GOODMAN et al, 1997).

Levando em conta que existem concepções múltiplas sobre o sexismo em nossa sociedade, é necessário esclarecer que homens e mulheres têm a responsabilidade de saber seus direitos e deveres para interromper e quebrar padrões opressores (GOODMAN et al, 1997). Por isso, aqui tomo como necessário dizer que tais padrões são considerados no campo do ensino para repensar a prática docente. Estudiosos como Ferreira (2018, 2015), Cristovão (2015, 2017, 2020), Gimenez (2012, 2018, 2021), Urzêda Freitas (2013), entre outros, estabelecem essa linha contínua entre ensino e questões sociais mais amplas, se distanciando do modelo padronizado dos objetivos educacionais focados apenas no *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). Isto significa que a possibilidade de considerar movimentos da subjetividade individual dentro da sala de aula durante o

¹⁹ No original: “*anti-feminist backlash*”.

²⁰ *Manic Pixie Dream Girls* é um arquétipo de uma “garota perfeita”, dentro de todos os padrões de beleza, mas diferente dos outros, não-feminina, e tem a simples função de mudar a vida do homem, não tendo nenhuma outra função narrativa. O termo foi criado em 2007 pelo jornalista Nathan Rabin, em uma crítica ao filme *Tudo Acontece em Elizabethtown* (2005) e foi amplamente disseminado desde então. *Girl next door* é um arquétipo de femme fatale, que também tem a função de mudar a vida do homem e não tem muita profundidade em sua participação, é um papel de apoio para o protagonista.

²¹ Checar Capítulo 2.4.

ensino, uma vez que não deixamos nossas crenças na porta antes de adentrarmos a sala de aula.

Porém, falar de ensino e equidade vai muito além de apenas descrever estruturas. A busca de um ensino para JS requer reflexão, comprometimento e propósito, uma vez que diversos “ismos” permeiam nosso dia a dia.

Trazendo a conversa para o âmbito dos estudos feministas, existem algumas considerações a serem feitas. Entendendo o feminismo como uma teoria que pressupõe uma prática de liberdade contra a opressão (hooks, 1994), é importante destacar a importância do aspecto social e identitário neste arcabouço teórico, pois a história do feminismo no Brasil pressupõe luta política por direitos à cidadania (a luta pelo voto das mulheres, por exemplo) enquanto em outros países as mulheres já podiam frequentar o ensino superior. Assim, percebe-se uma pluralidade necessária de quando falamos de mulher e luta feminista. O feminismo se subdivide em diversas vertentes para atender às diferentes demandas em diferentes contextos. No âmbito acadêmico, a demanda era que os estudos tivessem um tom de “denúncia da desigualdade entre os sexos” (SARTI et al. 2019, p.128).

Lélia Gonzalez (2011), ao abordar a mulher no Brasil, propõe um feminismo latino americano como uma comemoração dos 100 anos da abolição da escravatura no Brasil. A autora ressalta que é necessário refletir sobre até que ponto a abolição representa a libertação da população negra no país. Ela também destaca a existência de lutas antes do grande marco da abolição que acontecem até hoje.

Argumentando que os países latino-americanos carregam estruturas de classificação social (racial e sexual) hierárquicas, Gonzalez (2011) argumenta que tais sociedades são racialmente estratificadas e que segregam negros, indígenas e mestiços, garantindo a superioridade dos brancos como grupo dominante.

Indo contra uma cultura de supremacia branca, o pensamento de Gonzalez (2011), em conjunto com a definição de feminismo proposto por hooks (1994) e considerando a categorização de sexismo e encorajamento de ação disruptora exposta por Goodman e Schapiro (1997), proponho uma intervenção para fins de analisar uma proposta de Sequência Didática para o ensino e aprendizagem de língua inglesa com foco no debate e reflexão sobre o feminismo e suas interseccionalidades.

Desta feita, ambos os campos educacionais e sociais (se for mesmo necessário separá-los) destacam a complexidade da identidade humana. Considerando então um

ensino para justiça social, com foco em sexismo, na próxima seção apresento os aspectos didáticos da proposta deste trabalho.

CAPÍTULO 2

ENSINO DE LÍNGUA E O INTERACIONISMO SÓCIO DISCURSIVO

O objetivo deste capítulo é contextualizar o constructo teórico do ISD. Para isto, este capítulo está organizado da seguinte forma: a primeira seção retrata o ensino de língua estrangeira com base nos gêneros textuais; a segunda seção se volta para o procedimento Sequência Didática e as capacidades de linguagem; a terceira se refere à mulher, gênero e os materiais didáticos de LE, pois considero esses temas interligados e é necessário justificar sua ligação com a teoria do ISD. Por fim, na última seção, o gênero comentário online e seu modelo didático de gênero são apresentados.

2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O ENSINO COM BASE EM GÊNEROS

O Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD) entende a linguagem como uma prática social e isso nos esclarece como a língua é interação, e não um simples meio de transmissão de conteúdo. Mais precisamente, as práticas de linguagem contribuem para o desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e as praxeológicas (ordem do agir).

No ISD, as condutas humanas são consideradas como ações significantes (herdado de Bakhtin) ou como ações situadas (herdado de Vygotsky). As formas utilizadas para facilitar tais ações são aqui chamadas de gêneros textuais. No ISD, sendo apresentado como uma produção associada às atividades sociais, a linguagem humana é uma característica da atividade social humana. Esse processo de semiotização tem como função mais proeminente a ordem comunicativa ou pragmática, além de pertencer à ordem do representativo ou declarativo descrita em signos.

Me direcionando para a dimensão da ação e da linguagem retomo o que o Bronckart defende ação e acontecimento para responder o questionamento sobre a agência dos estudantes como materialização de individualidade²². A ação, como definida pelo autor, “mobiliza e coloca em interação as dimensões físicas (ou

²² “texto singular” (Bronckart, 1999, p.39).

comportamentais) e psíquicas (ou mentais) das condutas humanas” (p.40). Ou seja, a ação humana expõe muitas de nossas crenças, de forma consciente ou não.

Ainda sobre as ações humanas segundo os estudos de Bronckart (1999), destaco o que ele afirma sobre o aspecto de intervenção intencional, pois tal aspecto nos ajuda a entender o porquê de colocar as condutas humanas como ações:

“para produzir o estado inicial de um sistema, um agente deve “intervir no curso das coisas”, decidir, exercer um poder; e o exercício desse poder assim como sua orientação intencional estão numa relação de interdependência com motivos, pelo menos parcialmente” (BRONCKART, 1999, p.40)²³

O termo “gênero”, dentro do ISD, é considerado como um instrumento e objeto de ensino. Muito se discute sobre sua função na sala de aula e como apresentá-lo de forma relevante para o estudante, uma vez que são praticamente infinitos como são as situações de comunicação em que eles são usados, como o artigo de opinião, a carta do leitor, o seminário, o comentário online, formulário de inscrição entre outros.

Os gêneros textuais contribuem para a "ordenação" e “estabilização” das atividades languageiras do dia a dia (MARCUSCHI, 2002).²⁴ Marcuschi (2002) versa que “gênero” pode ser definido como algo maleável, ligado às necessidades e atividades socioculturais, além também, de serem influenciados pelas inovações tecnológicas²⁵.

O ensino com base em gêneros está ancorado no ISD²⁶ (BRONCKART, 1999), uma corrente teórico-metodológica que considera os gêneros textuais como instrumento de participação social e mega instrumento para o ensino (SCHNEUWLY, 2004). De acordo com Schneuwly (2004), o gênero pode ser considerado como um “mega instrumento” pois ele contém elementos linguísticos e paralinguísticos que são

²³ Este aspecto da intervenção intencional se localiza na reflexão do autor sobre *Ação versus Acontecimento*; o último sendo uma causalidade, e a ação, com seus componentes mentais e comportamentais, pode ser considerado como objeto da psicologia e pode ser cientificamente interpretada.

²⁴ Marcuschi - normalmente conhecido como teórico da linguística textual - reconheceu, neste texto, convergências com conceitos do ISD ao abordar sobre gêneros textuais.

²⁵ Isso será mais explorado no capítulo “Gênero Comentário Online”.

²⁶ Existem diferentes correntes teórico metodológicas do ISD espalhadas pelo mundo, mais especificamente nos seguintes países: Portugal, Argentina, Genebra, Austrália, Estados Unidos e Brasil. As perspectivas do ISD mais usadas no Brasil são: “Análise Crítica do Discurso (ACD); Linguística Sistêmico Funcional (LSF ou Escola de Sydney); Sociorretórica (RGS ou Escola Americana); Perspectiva Bakhtiniana; Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD ou Escola de Genebra e a Escola Brasileira do ISD); Inglês para Propósitos Específicos (ESP) e Análise Crítica de Gênero (ACG)” (CRISTOVÃO et al, 2018, p.10

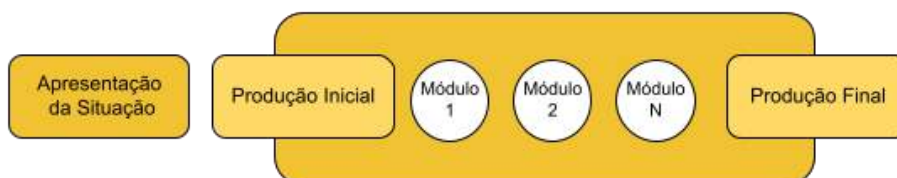
capazes de facilitar a prescrever a comunicação humana, uma vez que medeiam o processo de aprendizagem (gênero como objeto) ao mesmo tempo em que são instrumentos de interação verbal.

Aqui destaco essa possibilidade de intervenção do agente-estudante, uma vez que a premissa do ISD é que a ação ocorre quando o indivíduo se apropria do gênero por meio da “atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p.42). Além disso, assim como a escola de Genebra, os pesquisadores brasileiros do ISD entendem que o ensino de língua com base em gêneros ocupa diversas áreas da atividade humana por meio da linguagem. Assim, na próxima seção, exploro os aspectos de didatização de gêneros para a sala de aula.

2.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Buscando a apropriação do gênero textual ou oral para um agir social, é proposto o procedimento Sequência Didática (doravante SD), a qual pode ser definida como um conjunto de atividades progressivas, organizadas em volta de um gênero textual, guiada por um tema, para fins de promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ et al 2004). Além disso, ao final da SD é esperado que a/o estudante se expresse e domine “um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ et al, 2004, p.83). Este procedimento é modular e passível de adaptação de acordo com os diversos contextos de ensino. Em seguida, apresento a estrutura inicialmente proposta para ilustrar os procedimentos da SD:

Figura III: Estrutura de Sequência Didática



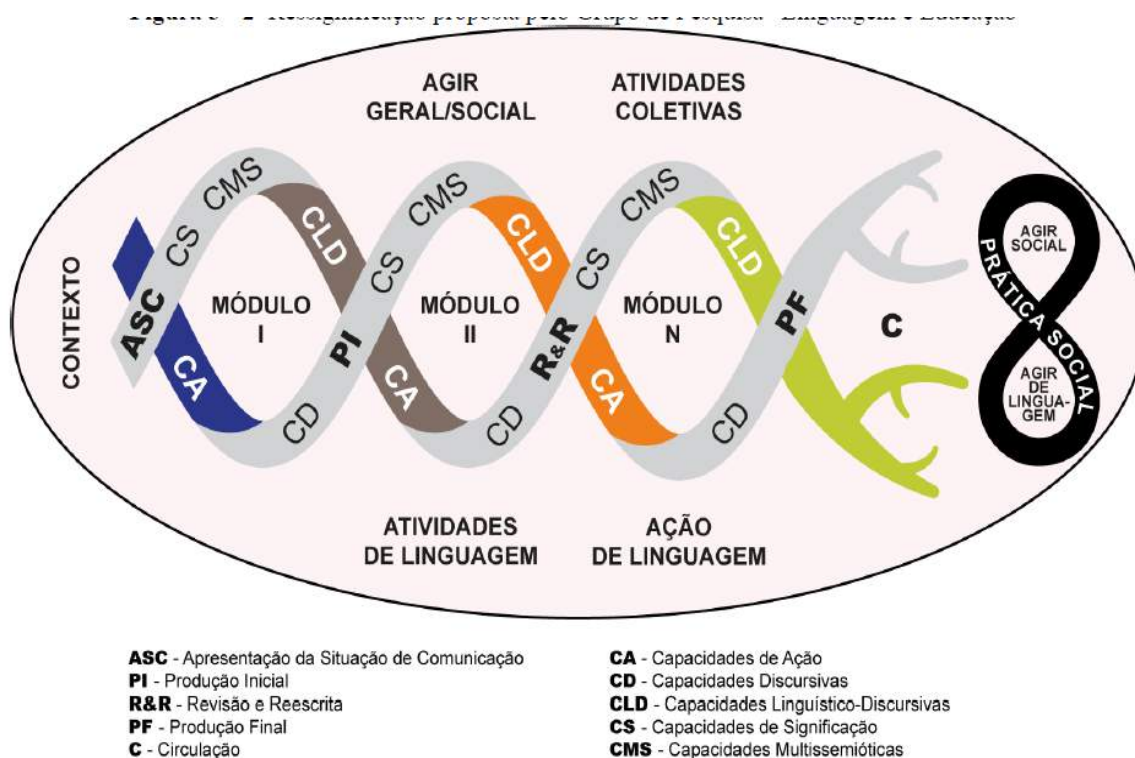
Fonte: Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) p. 83.

Nesta proposta de ilustração do procedimento SD podemos entender como os conceitos-chave se aplicam. O procedimento parte de um contexto e se inicia na

Apresentação da Situação de Comunicação (ASC), que se trata da familiaridade com o gênero, com a situação de comunicação, com o tema, com *brainstorming* de conhecimentos prévios. Em seguida, temos a Produção Inicial (PI). Por meio da PI, o professor pode checar “as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades previstas na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma” (DOLZ et al, 2004, p.84). Os módulos são sistemáticos e devem apresentar instrumentos facilitadores para o domínio do gênero proposto. Como desfecho dos módulos, temos a produção final, na qual o estudante pode implementar os conhecimentos aprendidos para então inserir (prática social) sua produção em um meio de circulação.

Durante a SD, o estudante é exposto a textos de circulação social que podem servir como referências para as produções originais (CRISTOVÃO, 2009). Além disso, a produção é vista como um processo e a refacção é parte indispensável dele, conforme demonstrado na figura 4:

Figura 4: 2ª Ressignificação proposta pelo Grupo de Pesquisa “Linguagem e Educação”



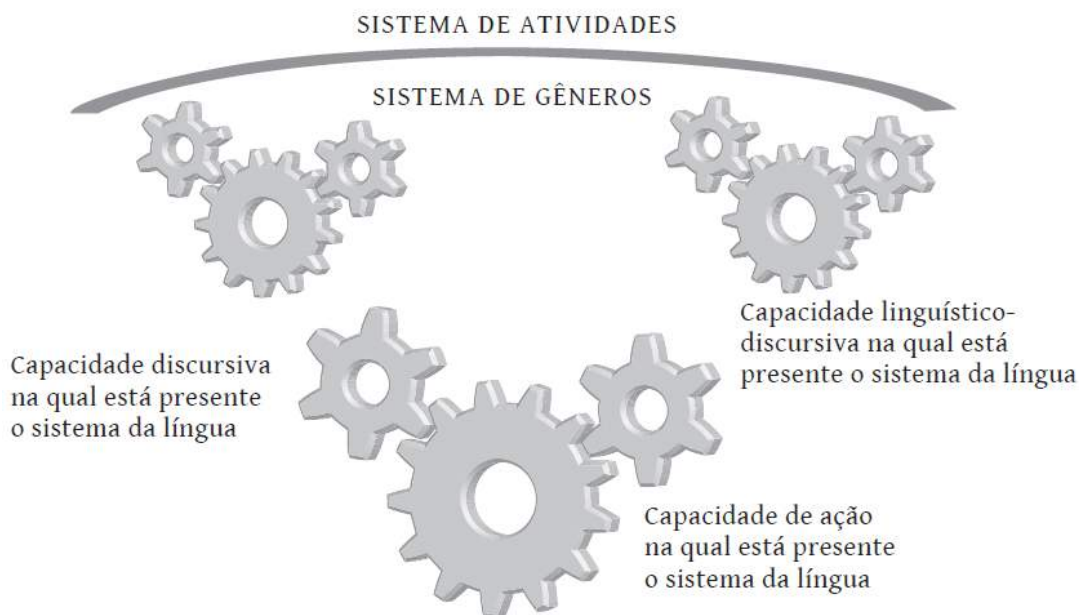
Fonte: Miquelante, Cristovão, Pontara (2020), p.157

Miquelante et. al (2020) ressignificam a estrutura da SD para demonstrar que o processo de ensino e aprendizagem de LE pelo procedimento SD é rico e complexo. Destaco, baseado na reconfiguração apresentada na Figura 4, como todos os módulos estão conectados e caminham para o agir social. Além disso, a *produção inicial* não está logo após a apresentação de comunicação, uma vez que os/as estudantes podem não conseguir executá-lo por causa de algum obstáculo encontrado, podendo ser linguístico ou de outra natureza. As autoras também propõem atenção para os momentos de revisão e escrita e para a circulação da ação linguística na esfera para a qual ela foi realizada.

Como visto, as capacidades de linguagem permeiam a SD e não existe uma ordem específica a serem movimentadas. Segundo Cristovão e Stutz (2011), as capacidades são descritas individualmente, porém elas estão interligadas e “contribuem para que o aluno se aproprie de gêneros textuais orais ou escritos de forma global” (p.3).

Capacidades de linguagem, com base nos estudos de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), dizem respeito às “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (DOLZ et al, 2004, p.52). As três abordam os movimentos necessários para identificar o contexto de produção e reconhecer elementos da situação imediata de comunicação subjacente ao texto (a ser lido ou ouvido) como autor, público-alvo, objetivo, fonte e seus parâmetros sócio subjetivos (Capacidades de Ação); movimentos necessários para reconhecer diferentes formatações do texto, além de identificar a organização do conteúdo no texto pertencente a um gênero (Capacidades Discursivas); movimentos, compreensão de itens lexicais e regras da língua (Capacidades Linguístico-Discursivas). A figura a seguir ilustra a engrenagem das operações destas capacidades citadas:

Figura 5 - Funcionamento da engrenagem das capacidades de linguagem



Fonte: Cristovão et al, 2010,p.195.

Apresentando uma expansão a esta engrenagem, Cristovão e Stutz (2011) propõem as Capacidades de Significação (CS). Elas engendram sentidos mais amplos da atividade de linguagem, focando no âmbito ideológico da ação. Cristovão (2013, p.374) defende que “A proposta das capacidades de significação ancora-se na visão de proporcionar rols(sic) de possibilidades de interpretação/compreensão e ação em suas relações dinâmicas e interdependentes com sua rede.” Souza e Stutz (2019) com base em Dias (2014) postulam que o processo de significação não se trata apenas da ação de dicionarizar as palavras, mas sim de uma abordagem de enunciação alia-se a elementos contextuais.

“A significação também possui natureza ideológica, social e histórica. Essas características são identificadas no processo de formação dos saberes coletivos, os quais denotam diferentes graus de representações, à medida que os seres humanos, em sua dinamicidade, lêem e escrevem sobre o mundo com base no estatuto da heterogeneidade que apresentam as diferentes formações discursivas.” (SOUSA E STUTZ, 2019, p. 1118)

Assim, as capacidades de significação possibilitam que o indivíduo relacione sua ação linguageira às práticas sociais, esferas de linguagem e diferentes experiências humanas (CRISTOVÃO E STUTZ, 2011). Cristovão e Stutz (2011) propõem uma expansão, como anteriormente mencionado, as capacidades de significação pode ser definidas como “aquelas que contribuem, a partir das práticas sociais das quais os sujeitos participam, para a construção de sentidos”

(MIQUELANTE et. al, 2020, p.155). A seguir, mais especificamente, apresento as operações de linguagem nas capacidades de linguagem:

Quadro III - Operações de linguagem nas Capacidades de Significação.

(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
(2CS) Construir mapas semânticos;
(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;
(4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;
(5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;
(6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem;
(7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero;
(8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.

Fonte: Cristovão, Stutz, 2011, p.1120

Dolz (2015), no Seminário Internacional Escrevendo o Futuro, declarou que as capacidades de significação são importantes para uma análise mais global do agir ideológico presente nos gêneros ensinados. O autor também sugeriu uma outra expansão, as capacidades multissemióticas (CMS). Ela abrange aspectos multissemióticos/multimodais no trabalho com gênero. Categorizando tais capacidades, Lenharo (2016) classifica a CMS como um movimento que possibilita o indivíduo a “compreender as diferentes semioses que se materializam em todos os elementos não-verbais” (p.32). Portanto, ao centralizar aspectos não verbais dos gêneros, as CMS são conectadas a questões de multiletramentos.

Quadro IV - Operações das Capacidades multissemióticas

(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não verbais do gênero;
(2CMS) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens;
(3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos;
(4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca.
(5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.

Fonte: Lenharo, 2016, p.32.

No quadro IV percebemos como as oito operações propostas para CS pressupõem um ensino de construção de significações para uma produção consciente, indo além da tarefa didatizada para um fim na sala de aula. Ou seja, as CS chama os/as estudantes para se posicionarem por meio de seu texto, considerando o contexto apresentado, e não apenas uma atividade para cumprir

algum crédito da disciplina. Reitero que as CS possibilitam considerar a riqueza sócio-histórica do gênero e do/da estudante concomitantemente com as outras CL: CA, CD, CLD, CM.

Todas as CL estão conectadas e têm igual importância na didatização do gênero para um agir social. Mas, considerando o tema proposto para esta pesquisa, ressalto a conexão das CS e o ensino para JS, pois suas operações revelam necessidades constantemente cobradas nos debates sobre ensino: a necessidade de conectar o ensino à vida do aluno e considerar aspectos macro ²⁷da sociedade e dialogar sobre eles.

Assim, após revisitar as CL e apresentar as considerações da escola brasileira do ISD, apresento a uma tabela que sintetiza as características da SD no contexto brasileiro:

Quadro V: Características das SD brasileiras

<ul style="list-style-type: none"> • a não linearidade da SD;
<ul style="list-style-type: none"> • o papel central do professor como mediador pedagógico do processo de ensino e aprendizagem da língua;
<ul style="list-style-type: none"> • 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;
<ul style="list-style-type: none"> • a não fixidez de um gênero a priori 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);
<ul style="list-style-type: none"> • a elaboração da SD ao longo do processo de aprendizagem, e não anteriormente (as SD no contexto brasileiro não são prontas a priori); no caso de uma SD já publicada – em materiais didáticos, por exemplo –, há adaptações, sempre necessárias, para se relacionar ao contexto;
<ul style="list-style-type: none"> • 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);
<ul style="list-style-type: none"> • a escolha de um tema relevante aliado à prática social constitutiva do gênero, atrelada ao papel central do desenvolvimento de capacidades de linguagem;
<ul style="list-style-type: none"> • a prioridade da prática social relativa ao gênero de texto a ser estudado, e não o contrário;

²⁷ Aspectos macro =

<ul style="list-style-type: none"> • 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;
<ul style="list-style-type: none"> • a circulação do discurso do aluno;
<ul style="list-style-type: none"> • a avaliação contínua e processual;
<ul style="list-style-type: none"> • a revisão e refacção como um componente da SD;
<ul style="list-style-type: none"> • a integração que SD proporciona entre os eixos do ensino, como leitura, escrita, oralidade e análise linguística;
<ul style="list-style-type: none"> • 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.

Como observado na sintetização proporcionada pelas asserções do quadro V, o trabalho com SD visa a maestria do gênero para a participação social. Considerando tais princípios norteadores, percebe-se o caráter não-linear com o ensino com base em gêneros. Ao propor o trabalho com SD na sala de aula, é possível abordar aspectos críticos, políticos, sociais e discursivos no ensino de língua estrangeira. Por isso, considero a tabela apresentada como uma guia geral de desenvolvimento da minha SD, mas não a utilizarei para análise, pois os objetivos da minha análise necessitam de critérios mais específicos. Assim, sigo para a próxima sessão que versa sobre os materiais de língua estrangeira e mulher para culminar na justificativa do gênero textual comentário online.

2.3 GÊNERO, MULHER E OS MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Embora muito se discuta sobre como a realidade do país reflete nas escolas, observamos que diversos esforços para que as escolas se tornem ambientes “neutros”. Borges (2018) estudou sobre as aversões a respeito das questões de gêneros, identidades de gênero e sexualidade nos planos nacionais da Educação, e o estado de “pânico moral” e a divulgação de declarações sensacionalistas sobre “ideologia de gênero” nas escolas. Durante o estudo, a autora identificou incoerências entre as críticas e o uso da *mass media* para influenciar as regras dos planos educacionais. Ao analisar os argumentos, a autora identificou que os discursos alarmistas sobre gênero e sexualidade nos planos educacionais partiam de um lugar

simplista, tinham um cunho essencialista e se confundiam com pressupostos religiosos. Além disso, a autora declarou:

“[...] é preciso alertar para os possíveis efeitos do pânico moral e da retirada dos temas gênero e sexualidade das escolas, tais como: o risco de reforço da estigmatização e da discriminação das identidades de gênero e sexuais que escapam da norma, assim como o aumento da homofobia, da lesbofobia e da transfobia e outras formas de violências físicas ou simbólicas.” (BORGES, 2018, p.20)

Além disso, a exclusão de tais temas também acarreta em evasão escolar, outro problema muito debatido na área educacional. Por isso, trago a discussão para o domínio fatídico e cito os Objetivos para Desenvolvimento Sustentável da UN²⁸, desenvolvidos em 2015 por 193 estados membros da UN. Um dos objetivos é sobre Educação de Qualidade (*Quality Education*), o qual objetiva “promover educação inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UN,2018). O tópico 4.5 deste objetivo é especificamente sobre discriminação na educação e tem como foco, até 2030, eliminar a disparidade de gênero na educação, além de garantir igualdade de acesso a oportunidades de formação profissional e ensino para os indivíduos em vulnerabilidade, o que também inclui povos indígenas e pessoas com deficiência (UN,2018). Este objetivo me esclarece como as questões de gênero e sexualidade estão imbricadas no meio educacional, já estão em debate em diversos outros âmbitos e muitas vezes são tomados como naturais (ex.: Marketing, Títulos de Disciplinas, Indústrias midiáticas etc.). Tal evidência não pode deixar de me despertar para a urgência de resgatar os conceitos mais recentes de ensino.

Ressaltando que LAC é uma forma de pensar criticamente sobre aspectos relacionados à linguagem, Pessoa (2014) destaca que a sala de aula não pode ser separada das pessoas e da sociedade. Por isso, ao falar de números e estatísticas, a autora questiona a simplicidade de apresentar dados relacionados à raça no Brasil sem questionar aspectos mais profundos a fim de questionar a falácia da democracia racial no país.

De mesmo modo, Harding (1987), ao discorrer sobre a possibilidade de uma metodologia feminista nos estudos sociais, destaca que “definir o que necessita de

²⁸ United Nations.

mais explicação, partindo apenas de uma perspectiva da experiência masculina e branca, nos leva a compreensões parciais e até perversas da vida social” (1987, p.7). Ou seja, considerar os estudos feministas partindo apenas de um lugar masculino e branco (uma prática muito normalizada e tomada como ponto de partida, podemos dizer) é muito incompleta. Contrastando esta declaração com a minha identidade, me propus a investigar mais estudiosas que mencionassem o estudo de gênero e consciência identitária.

Neste momento me volto para o texto clássico de Mohanty (1988), no qual ela argumenta como os feminismos ocidentais participam da prática de encobrir a pluralidade entre as mulheres do Sul Global, o que nos revela como a experiência de opressão é amplamente influenciada pela história da cultura do indivíduo e sua geografia. Considerar essa perspectiva ao pensar gênero e ensino, principalmente no ensino de LE soa necessário.

Neste mesmo pensamento, Gonzalez (1988) propõe um feminismo afro-latino-americano, no qual ela considera a formação histórico social do continente latino americano. A autora destaca como somos herdeiros históricos de classificação social, o que nos torna uma sociedade racialmente estratificada e que segrega qualquer tipo de identidade que não seja branca.

Assim, como consequência desta estratificação, temos em nossa cultura muitas referências sexistas e racistas na literatura (ex: *Sítio do Pica Pau Amarelo*, de 1920 - 1947), em produções audiovisuais (ex: *O amor é Cego*, de 2001) etc. Por tal motivo, quando falo de mulher e antissexismo, não considero mulher como uma categoria universal e é com esse viés que irei analisar o material nos próximos capítulos.

Dito isto, considerando que o foco deste estudo é o ensino de língua inglesa e como sua identidade profissional perpassa diversas problemáticas, destaco, então, o contexto brasileiro de ensino de LE. Por isso, ao destacar este contexto complexo que se dá à educação brasileira, nós voltamos para os estudos de Ferreira (2017), no qual aborda o papel do professor como educador social e declara que:

“é necessário que, nas escolas do país, se realizem reflexões sobre o conceito de identidade e de gênero, e, para tanto, o professor tem papel fundamental na formação de seus alunos com o intuito de fazer provocações acerca do tema, gerando discussões e investigações para que, nesse espaço, no qual os sujeitos são diversos, seja possível

compreender os conceitos e a necessidade do respeito mútuo” (FERREIRA, 2017, p.264-265).

A autora ainda destaca a necessidade de tratar de tal assunto de forma “esclarecedora” e que busque respeitar as diferenças, mas que sempre se posicione em prol da igualdade de direitos. Ferreira ainda classifica o professor como um “mediador qualificado de informações”, pois “é no espaço escolar que podemos acompanhar os avanços e os retrocessos da sociedade, como se fosse um recorte do quadro social geral” (p.167). Mais à frente, em um estudo de 2019, Ferreira declara que os livros de ensino de LI precisam ser reflexivos e críticos para que a educação linguística seja inclusiva e vise a equidade de “raça, gênero e classe social” (p.37-8).

Desta forma, tendo em mente a estrutura complexa da sociedade em que vivemos e a busca por um ensino com propósito e contextualizado, no próximo capítulo explanarei sobre o modelo de ensino com base em gêneros textuais e o gênero comentário online como possibilidade de prática pedagógica inspirada nos critérios para JS ilustrados anteriormente neste capítulo.

2.4 O GÊNERO COMENTÁRIO ONLINE E O MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO

Com o constante tráfego de pessoas online e o aumento da popularidade e das produções audiovisuais publicadas online, os comentários permeiam a internet a todo momento, seja no *Twitter*, no *Facebook*, no *Instagram* ou, na plataforma que uso nesta investigação, *Youtube*. Tais comentários presentes nas mídias sociais medeiam muitas interações e geram muito conteúdo para análise em diversas áreas.

Fazendo uso da premissa que o comentário online é muito popular e contribui para um ensino que faz uso das práticas diárias dos alunos, esse gênero é amplamente estudado. Fabrício (2019) investigou como a aprendizagem sistemática do gênero comentário argumentativo contribuiu para a consolidação da capacidade de argumentação dos estudantes. A autora concluiu, com base nas produções do 8º ano em aulas de Língua Portuguesa, que após uma intervenção mais sistemática com o gênero, a capacidade de argumentar dos estudantes pode ser desenvolvida, uma vez que as produções apresentadas foram mais elaboradas após o trabalho.

Do mesmo modo, Melchior (2015) centralizou a baixa capacidade argumentativa de seus alunos do 9º ano, frente a uma questão polêmica e propôs uma

intervenção com base nos aspectos linguísticos (conjunções, advérbios, adjetivos etc.) da modalização e concluiu que é uma prática possível para a promoção da interação por meio da língua escrita.

Visando a melhora da escrita de seus alunos, Oliveira (2013) considerou a posição crítico-reflexiva dos estudantes e analisou a reescrita do gênero textual comentário, uma vez que a reescrita é pouco abordada em sala de aula, como o autor argumenta. Ao concluir a análise, o autor incentiva os trabalhos com escrita e reescrita, pois após a intervenção, os posicionamentos dos estudantes se tornaram mais claros, assim como a adequação ao gênero.

Além destes três trabalhos supracitados, as características do gênero comentário online também já foram amplamente debatidas. Bertucci et. al (2017) investigaram, mais especificamente, comentários no Facebook e seus respectivos teores argumentativos em comparação com as reações que a plataforma disponibiliza: *curtir, amar, rir, admirar, chorar, e odiar*. Os autores investigaram se a relação entre tema do conteúdo postado na página analisada e as reações dos leitores, possibilitariam inferir a estrutura dos comentários realizados. Ao final da análise, os autores concluíram que a investigação ajudou a explicar como um aplicativo de coleta de dados em uma rede social pode vir a contribuir para a análise e também descrição de certos gêneros que circulam no meio digital.

Concomitantemente, Filho et al. (2013) também investigaram o tema dos comentários, mas em relação à enunciação como teorizado por Bakhtin. Ao final da análise, os autores destacaram a natureza dinâmica da linguagem, uma vez que a estrutura dos comentários era alterada de acordo com os assuntos comentados e as diversas situações enunciativas possíveis. Ou seja, o tema da enunciação de um indivíduo depende de cada situação de enunciação, pois ela é a consequência da “avaliação apreciativa de um sujeito que ocupa um lugar social único, capaz de particularizar sua resposta” (p.90). Assim, o tema de cada comentário depende de uma situação específica, e o engajamento do autor se dá no momento da escrita.

Indo ao encontro com uma das premissas desta investigação, Santos (2020) centralizou a importância do gênero comentário online como um objeto de ensino de práticas sociais na contemporaneidade. O estudo é sobre comentários no meio jornalístico, uma vez que ele tem facilitado a interação entre os leitores e as informações divulgadas. Discutindo conceitos bakhtinianos, a autora destaca o gênero

como um objeto para reflexão sobre ética e responsividade na educação básica. As conclusões parciais da autora revelam que o gênero comentário online pode contribuir para a movimentação da habilidade de leitura responsiva, pois sua estrutura é amplamente caracterizada pelo dialogismo e pede que o leitor resgate discursos anteriores, que se relacionam com o que acabou de ser produzido. Ainda, a autora declara que o comentário online pode ser colocado como uma possibilidade de formação de um leitor consideravelmente mais crítico e ético, pois possibilita perceber, no ato da leitura, "posicionamentos ideológicos, marcados histórica e politicamente pela situação social vivenciada pelos interlocutores" (p.14).

Como observado, o comentário online é uma oportunidade atual para a fomentação de letramentos múltiplos, sendo abordado em diversas investigações para o ensino/aprendizagem. Do mesmo modo, o Grupo Linguagem e Educação, do qual faço parte, é liderado pela Professora e Doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão, tem como um de seus focos os gêneros textuais para o ensino de língua estrangeira. O comentário online também faz parte das investigações do grupo e apoia-se teoricamente no ISD.

Uma das diversas contribuições do grupo são os trabalhos sobre comentários online (MIQUELANTE, 2019; TREVISAN-FERREIRA, 2020). Trevisan-Ferreira investigou questões de diversidade sexual e de gênero por meio do gênero comentário online em aulas de língua inglesa na Guarda Mirim de Londrina. O autor teve como referência o quadro teórico do ISD e os pressupostos da teoria queer, mais especificamente as categorias de força reiterativa e subversiva da ação verbal de Judith Butler. Por meio da análise das capacidades de linguagem, dos elementos de mediação e das categorias de Butler, os resultados da pesquisa apontam que elementos da mediação durante a implementação da SD possibilitou sinais de desenvolvimento linguístico e crítico nas produções das alunas, além de identificar enunciados que reforçaram estruturas heterossexuais por meio de termos negativos, mas também identificou enunciados que subvertiam a estrutura heterossexual presentes em textos anteriores. Isso indica que há novas possibilidades pedagógicas que permitem abordar tais temas na sala de aula de língua estrangeira. Como continuação da intervenção proposta por Trevisan-Ferreira (2020), proponho uma ampliação/contribuição da possibilidade de ação social por meio do gênero comentário online, mais voltado para questões de gênero e práticas antissexistas.

Como explanado, a internet é um amplo campo de possibilidades de ações sociais mediadas por intervenções pedagógicas. As pesquisas citadas destacam a potência dos comentários como ferramentas de inserção do aluno em práticas de ensino mais atuais e significativas para os estudantes.

Como consequência natural da evolução da internet, os debates e discussões de cunho social e crítico são mais comuns do que parecem. Ou seja, os usuários não usam a internet apenas para checar o clima do tempo ou alguma receita rápida, mas, como sabemos, a internet é o epicentro de diversos debates contemporâneos e até organizações engajadas para mudanças de cunho social. Isso possibilita que o trabalho pedagógico relacionado a produções textuais para mídias sociais aborde muito além das habilidades de entendimento das ferramentas presentes nas plataformas.

As intervenções pedagógicas atualmente caminham para a inserção do estudante no meio digital, mas de forma crítica e responsiva, uma vez que incentivar uma produção textual sem contexto ou objetivo maior se torna uma perda de oportunidade de abordar assuntos sociais/transgressores relevantes que já permeiam a sala de aula e o meio digital, além de deixar de lado que o ensino de língua é muito além de ensinar estruturas vazias.

A internet, assim como a sala de aula, não é um lugar neutro onde as pessoas vão apenas para se entreter. A rede é um lugar complexo que abriga diferentes grupos que buscam disseminar diversos tipos de conhecimentos. Estudos apontam que as interações nas e com as redes, assim como as (re)ações (*curtir, compartilhar, comentar* etc) revelam estruturas de sociedade, isto é, tecnologias de gênero vividas em sociedade se materializam na tecnologia.

Abordando as relações políticas no meio digital, Paveau (2020) declara que:

“É necessário [...] compreender que as práticas discursivas feministas e os universos digitais se desenvolvem numa relação recíproca: se a web parece transformar as modalidades de acesso ao discurso feminista e seus dispositivos formais, em retorno e simultaneamente, as práticas feministas transformam a web. Trata-se de fato de uma transformação social da tecnologia. Veremos, por exemplo, [...] que a plataforma Youtube é constantemente tema de novos usos não previstos em sua origem e que, inversamente, suas *affordances* (suas possibilidades técnicas) permitem assim a invenção de dispositivos discursivos novos.” (p.27)

Neste trecho a autora argumenta como há possibilidade de criação de dispositivos discursivos novos, isto é, novas formas de agir por meio da linguagem nas plataformas digitais frente aos novos movimentos presentes nele. Considerando tais evidências de diferentes movimentações online, fica esclarecido que os comentários nas produções da internet não são palavras vazias de motivos maiores. Assim, ao embasar o trabalho pedagógico com base no gênero comentário online, é importante considerar tais dinâmicas ao propor o estudo do gênero.

Partindo para os aspectos ensináveis, a estrutura de comentário online já foi estudada por Messias (2014). A autora investigou, com base no interacionismo sócio-discursivo, como se daria o modelo didático do gênero no meio jornalístico radiofônico. Destaco, então, as características gerais sobre o enunciado e a arquitetura textual analisada pela autora, não destacando as características específicas do meio jornalístico radiofônico, contexto explorado pela autora.

Quadro VI - Plano geral do Modelo Didático de Gênero para comentário online

Parâmetros constitutivos da situação de produção;	O autor necessita ter consciência de sua função como comentarista e de seu destinatário, além de ter que considerar o momento de produção e seu valor social.
Conteúdo típico do gênero;	Apresenta evidências de relação entre o contexto sócio-histórico amplo e o tema escolhido pelo comentarista; apresenta apreciação crítica do conteúdo compartilhado e diálogo com textos anteriores.
Forma de mobilizá-los;	usa características da oralidade; predomínio da justaposição dos períodos; organizadores textuais lógico-argumentativos explícitos (algumas marcas da oralidade e temporais também foram encontradas).
Construção composicional;	Sequência argumentativa: fato; tese defendida; argumentos e contra-argumentos; variação na ordem da sequência apresentada.
Configurações específicas de unidades de linguagem.	mecanismo de inserção de vozes para construir um argumento; modalização lógica ou epistêmica para persuadir/convencer o destinatário.

Fonte: adaptado de Messias (2014).

Como observado no quadro acima, o autor precisa estar atento ao seu contexto específico de produção, uma vez que ele é parte inerente da construção do seu argumento. Sendo do eixo argumentar, os comentários seguem uma sequência lógico-argumentativa, composta por uma tese, defesa ou argumento, contra-argumentos ou apontamento para falhas em um outro possível argumento, e uma provável conclusão, muitas vezes podendo ser uma ironia ou pergunta para instigar o

destinatário. Por fim, para construir seus argumentos, os comentaristas fazem uso de organizadores textuais lógico-argumentativos da ordem temporal (agora, neste momento etc.) e da oralidade (bem, então etc.). Como mecanismo enunciativo, notaram a inserção de vozes sociais para fomentar a tese apresentada, e a presença de modalização lógica ou epistêmica para convencer o destinatário.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo fazemos a apresentação dos procedimentos metodológicos deste trabalho, bem como o contexto inicial de implementação da Sequência Didática e os objetivos de pesquisa. Além disso, detalhamos os procedimentos de análise do material. No quadro I, apresentamos de forma breve os objetivos de pesquisa, as perguntas de pesquisa, instrumentos e critérios de análise.

Quadro I - Objetivos de Pesquisa

Pergunta de Pesquisa	Objeto de Análise	Procedimento de Análise
Em que medida a sequência didática aborda de forma pertinente as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas pelos alunos?	SD	Classificação das atividades de acordo com os critérios relativos às capacidades de linguagem (Pontara, 2019).
Em que medida a sequência didática aborda os objetivos da educação para justiça social?	SD	Classificação das atividades de acordo com os critérios relativos à educação para justiça social (baseado em Bell e Griffin, 1997).
De que forma essa SD pode ser modificada para se tornar mais adequada para um ensino antissexista?	SD	Avaliação atividades de acordo com os critérios relativos às capacidades de linguagem (Pontara 2019) e os critérios relativos à educação para justiça social (baseado em Bell e Griffin, 1997) e ensino antissexista (Goodman e Schapiro, 1997).

Fonte: a autora.

3.1 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO INICIAL

O contexto inicial de pesquisa se deu na Associação Guarda Mirim de Londrina, uma entidade sem fins lucrativos que tem como principal objetivo formar jovens promovendo direcionamento educacional, profissional e social. As atividades são desenvolvidas no contraturno da escola regular e visam qualificá-lo para o mercado de trabalho com vistas à transformação de sua realidade²⁹. Ela está na cidade desde 1965 promovendo formação profissional e social dos estudantes, e passou a aceitar

²⁹ Objetivos retirados do site da instituição.

meninas em 2006 para o coletivo. É neste contexto que se encontra o curso oferecido pelo Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação.

Com o objetivo de contribuir com a formação dos alunos da associação, foi oferecido um curso de ensino da Língua Inglesa como uma parte extra da disciplina de Musicalização. As aulas de língua inglesa aconteciam, normalmente, uma vez na semana durante 2h. O objetivo geral era ensinar inglês por meio de músicas e mediar as aulas com gêneros textuais. O material analisado está dividido em 4 módulos de 2 horas cada, ministrados com uma semana de pausa entre eles.

Os 4 módulos foram divididos e pensados para serem desenvolvidos em apenas 8 horas de ministração, pois o grupo que participaria da SD iria se formar ao final do semestre e só tínhamos essas horas disponíveis com as/os estudantes. Conseguimos todas as aprovações necessárias (Plataforma Brasil) e fiz questão de trabalhar com o grupo, pois estudavam inglês há mais de um ano, e as capacidades desenvolvidas nesse meio tempo seriam extremamente necessárias para a SD desenvolvida nesse estudo.

Importante destacar que a estrutura física da instituição que a SD foi aplicada era excelente. Todas as salas tinham projetores, computadores e aparelhos de som. A sala que utilizei para as aulas contava com uma lousa interativa. Tal estrutura exemplar facilitou a implementação e desenvolvimento das aulas de Inglês.

No que tange o contexto de aplicação do material, a SD analisada nas próximas seções foi implementada após uma outra SD, também desenvolvida pelo grupo, que propôs a discussão de questões de diversidade sexual e de gênero baseada na teoria Queer, com o objetivo de promover a formação de cidadãos críticos e o desenvolvimento de habilidades escritas em língua inglesa através da perspectiva do ISD. Nela os alunos exploraram o gênero comentário e produziram o mesmo dentro da plataforma Youtube.

Com o objetivo de dar continuidade aos estudos sobre o gênero comentário e levar a conversa sobre gênero por meio de músicas, a SD aqui analisada tinha como objetivo lembrar estruturas já vistas na SD anterior e acrescentar a questão do movimento feminista aos debates, investigando qual visão as participantes tinham do feminismo e como isso afetava a produção escrita.

3.2 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

O grupo de participantes da SD constituiu-se estudantes na faixa etária 17-18 anos, a última sendo a idade limite para participar da Guarda Mirim. Assim, muitas de nossas alunas estariam se formando logo após o encerramento da SD. Conforme o curso foi sendo ministrado, algumas alunas foram sendo matriculadas na turma, o que consequentemente desestabilizou o nivelamento e desenvolvimento das aulas que a turma tinha. As novas alunas tinham entre 16 e 18 anos e faltavam a diversas aulas, os motivos sendo: motivos pessoais, ensaios de outros eventos da associação, alguma suspensão por mau comportamento ou apenas uma solicitação de algum coordenador para que a aluna ajudasse com alguma tarefa na hora da aula.

As aulas também tinham, como integrantes, monitores da Guarda Mirim. Sua função durante as aulas ministradas era apenas de sentar ao fundo e observar as atividades desenvolvidas. Muitas vezes os monitores faziam comentários durante as aulas e tiravam algumas dúvidas pessoais durante as atividades. Uma justificativa citada no começo da minha participação era que os monitores eram necessários para ajudar a “controlar” a turma. Durante a aplicação da SD, a professora responsável também contou com um professor auxiliar, o qual ajudava os alunos durante as atividades e a responder as perguntas das alunas.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para a análise, foram utilizadas estruturas de tratamento e análise de dados das seguintes pesquisas: questões norteadoras de análise das capacidades de linguagem de Pontara (2015), baseadas no estudo de Cristovão e Stutz (2011); objetivos da educação para Justiça Social advindos da obra editada por Maurianne Adams, Lee Anne Bell e Pat Griffin (1997).

Como critérios de análise das atividades da SD, Pontara propõe o seguinte quadro:

Quadro VII - Critérios de análise de capacidades de linguagem

Capacidades de linguagem	Critérios para análise	
Capacidades de ação	1CA	Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo
	2CA	Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação.
	3CA	Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais.
	4CA	Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.
Capacidade Discursiva	1CD	Reconhecer a organização do texto como: layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.
	2CD	Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático.
	3CD	Entender a função da organização do conteúdo naquele texto.
	4CD	Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.
Capacidade Linguístico-Discursiva	1CLD	Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações.
	2CLD	Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores textuais, por exemplo).
	3CLD	Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo).
	4CLD	Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo).
	5CLD	Expandir o vocabulário para permitir melhor compreensão e produção de textos.
	6CLD	Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua.
	7CLD	Tomar consciência das diferentes vozes que constroem o texto.
	8CLD	Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático.
	9CLD	Reconhecer a modalização (ou não) em um texto.
	10CLD	Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas.
	11CLD	Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor.

Capacidade de Significação	1CS	Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
	2CS	Construir mapas semânticos.
	3CS	Engajar-se em atividades de linguagem.
	4CS	Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos.
	5CS	Relacionar os aspectos macro com sua realidade.
	6CS	Compreender as imbricações entre atividades praxeologias e de linguagem.
	7CS	Reconhecer a sócio-história do gênero.
	8CS	Posicionar-se sobre relações textos-contextos.

Fonte: Cristovão et al, 2010; Cristovão e Stutz, 2011.

Além das CL, analisarei a SD de acordo com Bell et al.(1997), organizados em descritores neste trabalho:

Quadro VIII - Movimentos identificados na literatura para JS

Objetivo	Movimentos identificados na literatura
Aumento de consciência pessoal	(1ACP) Aprender sobre sua própria socialização; (2ACP) Aprender sobre sua própria identidade social; (3ACP) Aprender sobre preconceitos conscientes; (4ACP) Aprender sobre suposições/presunções conscientes; (5ACP) Aprender sobre preconceitos inconscientes; (6ACP) Aprender sobre suposições/presunções inconscientes; (7ACP) Aprender sobre a diferença no modo em que ele são tratados de acordo com seu grupo social; (8ACP) Aprender a identificar crenças sobre si mesmo com base em hierarquias de privilégio e poder; (9ACP) Aprender a desafiar crenças sobre si mesmo com base em hierarquias de privilégio e poder.
Expansão de conhecimento	(1EC) Examinar informações históricas, econômicas e sociais que definem e refletem opressão; (2EC) Fornecer dados na forma de estatísticas sobre o acesso a recursos sociais (saúde, moradia, emprego, educação, governo, incidentes de violência e assédio, etc). experienciados por grupos-alvo; (3EC) Discutir a história de grupos privados de direitos (para que os/as estudantes compreendam as forças de opressão que vão além deles mesmos e que moldam o comportamento individual e grupal; aprender sobre diferentes maneiras em que pessoas de diferentes grupos lutaram contra a opressão em cada período histórico) (4EC) Usar seu conhecimento para analisar exemplos atuais de opressão em nossa sociedade.
Incentivo à ação	(1IA) Fornecer suporte para identificar possíveis ações a serem tomadas; (2IA) Praticar intervenções de escolha própria;

	<p>(3IA) Planejar modos pelos quais eles/elas possam continuar a agir e obter apoio para suas ações além do curso;;</p> <p>(4IA) Capacitar os/as estudantes se enxergarem como agentes de mudança, capazes de agir de acordo com suas próprias convicções e em conjunto com outros(as) para enfrentar a injustiça que veem;</p>
--	---

Fonte: adaptado de Bell et al. (1997)

CAPÍTULO 4

Análise e Discussão

Neste capítulo apresento o panorama geral do material a ser analisado para o conhecimento de todos. Além disso, na segunda seção apresento a análise da SD com base nos descritores das CL para contemplar o segundo objetivo desta investigação: classificar das atividades de acordo com os critérios relativos às capacidades de linguagem. Na terceira seção apresento a análise das CS e dos movimentos percebidos na literatura para uma educação para justiça social para centralizar o terceiro objetivo de pesquisa: Classificação das atividades de acordo com os critérios relativos à educação para justiça social

4.1 DESCRIÇÃO DETALHADA DA SD

Contendo 15 páginas, a SD trabalha o gênero comentário online para propor um agir linguageiro focando em questões sobre feminismo. No quadro a seguir é possível observar a organização geral da SD:

Quadro VII – Panorama geral da SD

	MODULE 1 – Brainstorming and making decisions	MODULE 2 – Women History and Giving Opinion	MODULE 3 – How to write a good comment	MODULE 4 – Taking action and posting your comment
Plano textual global	6 atividades, 5 questões, 5 gêneros (Jornal, Comentário, Receita, 2 videoclipes, 1 poema)	6 atividades, 16 questões, 8 imagens, 4 exemplos de comentários.	6 atividades, 13 questões, 4 exemplos de comentários, 1 imagem videoclipe.	3 atividades, 1 questão.

Descrição	<p>Atividade 1: reconhecimento de gênero</p> <p>Atividade 2: Diálogo Saudável</p> <p>Atividade 3: Conhecendo gatilhos</p> <p>Atividade 4: Escolha da música a ser estudada</p> <p>Atividade 5: Primeira versão do comentário</p>	<p>Atividade 1: Definindo Justiça Social</p> <p>Atividade 2: Likes/Dislikes sobre gênero</p> <p>Atividade 3: “True or False” sobre fatos históricos</p> <p>Atividades 4 e 5: Definindo Feminismo</p> <p>Atividade 6: Explorando a letra da música</p>	<p>Atividade 1: Review “Why do we write comments?”</p> <p>Atividade 2: Metáfora Hambúrguer</p> <p>Atividade 3: Identificando objetivos de comentários</p> <p>Atividade 4: Aspectos linguísticos</p> <p>Atividade 5: Expressando sua opinião (Vocabulário)</p> <p>Atividade 6: Analisando seu comentário</p> <p>Atividade 7: Reescrita</p>	<p>Atividade 1: Matching frases x objetivo</p> <p>Atividade 2: Reescrita</p> <p>Atividade 3: Reflexão final</p> <p>Ação final: Postando seu comentário</p>
-----------	--	---	---	--

Fonte: a autora

A primeira página contém uma atividade de retomada de conteúdo da aula anterior. Esta atividade tem como objetivo conectar a atividade proposta na aula anterior - explorar letra de uma música - com a proposta da SD. A seguir, a primeira página da primeira versão da SD. Nela contém uma atividade de apresentação do gênero comentário e questões relacionadas ao contexto de produção e estrutura geral do gênero.

Figura 6 - Primeira página da SD


Name: _____ Date: / /

LESSON 1: Brainstorming and Making Decisions

1. What do you remember about last class?
.....

2. You are presented with three different types of genres below. Classificate them under:
recipe / comment / pieces of news

Frozen Banana Yoghurt Bites



Ingredients

- 1 large ripe banana
- 50g natural yoghurt
- handful dried banana chips

Method

Put 12 cupcake cases onto a sheet of baking paper.

Peel the banana and wash it up.

Use the banana with the yogurt.

Use a spoon to drop some yoghurt mixture into each cupcake case.


Put some banana slices into each cup and press them into the yogurt with your fingers.


Freeze for 2 hours or until solid.

Pop out of the cases and serve.

Eats Amazing

METRO





a. Why do people make comments?

b. Who writes comments?

c. Who reads comments?

d. Why do people read comments?

Fonte: a autora.

Na segunda página são apresentadas duas atividades de conscientização inspiradas na proposta de oficina de Goodman e Schapiro (1997). A primeira delas trata sobre possíveis atitudes a serem tomadas para fins de diálogos saudáveis. Considerando que o tema proposto para a SD é feminismo, torna-se necessário esclarecer que o tema é transgressivo e que existem algumas precauções a serem consideradas antes do início das atividades. A segunda atividade da página se trata sobre gatilhos³⁰. Ao abordar gatilhos, torna-se explícito que algumas escolhas de posicionamento podem despertar algo em alguém e que algumas considerações devem ser feitas antes de se posicionar.

Figura 7 - Atividade sobre gatilhos (slide)

³⁰ Gatilhos: “[...] são palavras ou frases que estimulam uma resposta emocional porque acessam sentimentos de raiva ou dor sobre problemas advindos da opressão. Tipicamente, gatilhos podem ser definidos como uma percepção estereotipada, consciente ou inconsciente, que veicula gatilhos.” (Griffin, 1997, p. 69, tradução minha)

Triggers: What are them?

Triggers (gatilhos) são palavras ou frases que estimulam uma resposta emocional, pois elas acessam sentimento de raiva ou dor. Tipicamente, **triggers** muitas vezes comunicam/transmitem, conscientemente ou inconscientemente, uma percepção estereotipada do status quo (“padrão atual”).

Ex: “Eu não vejo diferenças, pessoas são pessoas para mim”

“O que as pessoas realmente querem afinal?”

“Eu acho que homens são biologicamente mais aptos para cargos de liderança do que mulheres”

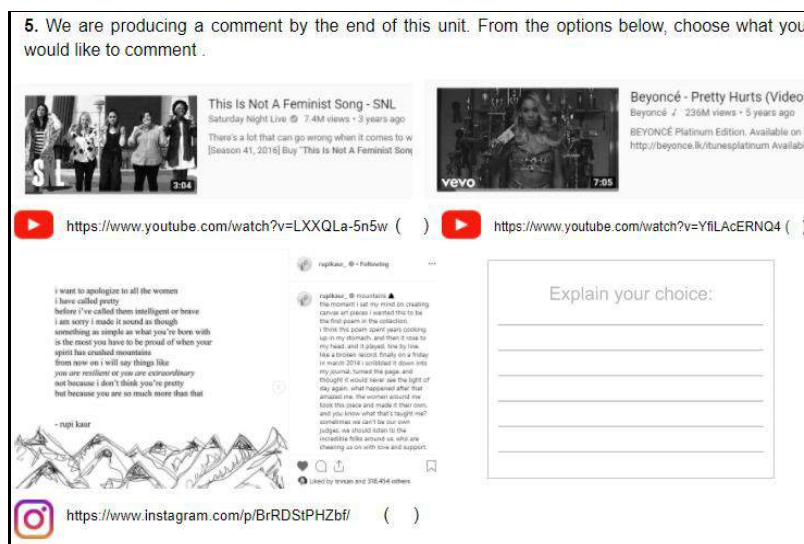
“Mendigos preferem essa vida”

Fonte: a autora

Na terceira e última página do módulo 1 temos duas atividades. A primeira apresenta três opções de mídia a ser trabalhada. As alunas exploram as três opções e escolhem qual gostariam de explorar. A primeira opção é um skit musical produzido pelo programa de comédia “*Saturday Night Live*” dos Estados Unidos intitulado “*This is not a Feminist Song*”, a segunda opção é a música “*Pretty Hurts*” da cantora Beyoncé e a terceira e última, o poema “*i want to apologize to all the women*”, da escritora Rupi Kaur. Por fim, a última atividade trata da primeira versão do comentário.

Figura 8 - Atividade de escolha de mídia

5. We are producing a comment by the end of this unit. From the options below, choose what you would like to comment .



<https://www.youtube.com/watch?v=LXXQLa-5n5w> ()

<https://www.youtube.com/watch?v=YfiLAcERNQ4> ()

<https://www.instagram.com/p/BrRDSiPHZbf/> ()

Explain your choice:

Fonte: a autora.

As três primeiras páginas apresentam o gênero a ser trabalhado e seu objetivo, contemplando a primeira etapa da sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Além disso, os alunos escolheram qual mídia (vídeo, clipe,

paródia, poema) e plataforma (Youtube ou Instagram) gostariam de estudar. Ao debater sobre gatilhos e diálogos saudáveis, é contemplado o critério sobre criar um ambiente seguro para a investigação de suposições sobre gênero como proposto por Goodman e Schapiro (1997). Contendo 6 atividades, o módulo 2 trata da história das mulheres e tem como objetivo investigar as crenças dos alunos sobre gênero no mundo e no Brasil. Neste módulo os alunos também definem o que significa o termo “feminismo” e exploram a letra da música escolhida para possibilitar a atividade de reescrita nos próximos módulos.

O módulo 3 contém igualmente 6 atividades e tem como principal objetivo falar exclusivamente do gênero comentário. São revistas questões do contexto de produção e estrutura geral de comentários. São apresentados exemplos de comentários e é explorado suas estruturas e objetivos. Ao fim, é apresentada uma oportunidade de reescrita da primeira versão do comentário.

No módulo 4, o último, é proposto uma atividade de reconhecimento de estruturas linguísticas que aparecem em comentários. O módulo segue com uma atividade de reescrita e, após isto, uma atividade de conclusão que tem como objetivo promover a reflexão sobre possibilidades de ações futuras com objetivo de ruptura de padrões opressores.

A SD foi proposta como instrumento mediador da aprendizagem e foi desenvolvida com vistas a conscientização sobre questões relativas ao movimento feminista. Ao ponderar possibilidades de análises futuras, os seguintes parâmetros foram percebidos: a) identificação de representações dos alunos a respeito de feminismo por meio da participação em uma prática educacional para justiça social; b) identificação das diferentes representações de feminismo manifestadas no agir dos alunos participantes da SD; e c) listar quais as contribuições desta intervenção para o desenvolvimento da capacidade de agência.

O primeiro objetivo refere-se às representações sobre feminismo durante uma prática educacional para justiça social. Como já demonstrado na tabela VII, “Panorama geral da SD”, o tema “feminismo” é introduzido no segundo módulo. Nele podemos observar atividades e momentos para debates que buscam mapear as crenças dos alunos.

Inicia-se a discussão com a pergunta “*O que é Justiça Social para você?*” para não iniciar a conversa com a palavra “feminismo”, considerando que poderia causar

algum desconforto, pois há um desgaste semântico da palavra em diversos meios. Em seguida, uma definição simples acompanhada de imagens que ilustravam exemplos do que foi perguntado. A seguir, as imagens usadas:

Figura 9 - Exemplos de ações I



Fonte: a autora.

Figura 10 - Exemplos de ações II



Fonte: a autora.

A intenção das imagens apresentadas era ilustrar algumas possibilidades de ações para justiça social. Na figura 9, vemos um protesto com a participação do pastor e ativista norte americano Martin Luther King, em Memphis - EUA, 1968, no protesto a favor dos trabalhadores de uma empresa sanitária, os quais exigiam mais segurança no trabalho após a morte de um trabalhador durante o expediente. King acreditava que a situação na cidade refletia a necessidade de equidade econômica e justiça social, o que o levou a ter esperança de que sua campanha intitulada "*Poor People's*

Campaign” chegasse a nível nacional. Ao lado desta imagem histórica do ativista Martin Luther King, apresento uma imagem de voluntários em uma ação social. Ela tem como objetivo representar uma atitude possível de luta contra as desigualdades. Por fim, apresento uma imagem da urna eletrônica, que representa o ato do voto e traz a discussão a importância de tal atitude para uma tomada de posicionamento contradiscursos de ódio e injustiças.


A seguir, na figura 10 temos uma peça de teatro, a atriz e ativista Emma Watson em um discurso do *He for She*³¹, uma imagem de um protesto do movimento feminista negro, e por último, uma foto dos alunos da própria Guarda Mirim, na qual os indivíduos protestavam no centro da cidade de Londrina contra o abuso sexual infantil.

Analisando suas possibilidades, esta atividade traz muitos aspectos a serem discutidos e alude a uma complexidade do assunto, se distanciando de atividade em que definições curtas e neutras são o objetivo do debate. Ao considerar a foto dos alunos como uma tentativa de trazer o termo “justiça social” para uma posição mais pessoal, avalio que a tentativa foi falha, pois não houve contextualização suficiente e, como será mostrado a seguir, não houve também uma atividade que conectasse a discussão sobre justiça social como parte inerente da luta feminista.

A atividade 2 se trata de uma primeira produção escrita. Seu objetivo é de iniciar uma discussão sobre as diferenças de gênero. A seguir, a atividade analisada:

Figura 11 - Atividade sobre feminismo I

2. Todos nós temos likes e dislikes. Compartilhe alguns deles a respeito do seu gênero. What do you like about being female? What do you like about being male? ¹	
I like being female because...	
I dislike being female because...	
I like being a male because...	
I dislike being male because...	

 Em qual idade você percebeu que meninas eram tratadas diferentes por causa do sexo delas? _____

Fonte: a autora.


³¹ “He for She” é um movimento global de solidariedade para com a equidade de gênero e pressupõe que a luta não é só das mulheres, pois envolve questões de direitos humanos. (shorturl.at/fsT35)

Novamente, é observado que este tipo de questionamento, sobre aspectos positivos e negativos sobre ser mulher/homem, somente seria eficaz se bem estruturada. É possível perceber como a atividade está com uma estrutura bem simples, mas se considerarmos o objetivo inicial - identificar as representações dos alunos sobre diferenças de gênero - ela se mostra coerente. Considerando também a pergunta de conclusão “em qual idade você percebeu que meninas eram tratadas diferentes por causa do sexo delas?”, sem levar em conta a construção sintática levemente confusa, também tem como objetivo mapear as percepções dos alunos sobre sua própria identidade.

A atividade 3 tem como objetivo trazer à discussão alguns fatos históricos:


Figura 12 - Atividade sobre fatos históricos.

3. Escreva TRUE or FALSE Para as sentenças abaixo².



- () Women can vote since the beginning of our society.
- () Men gained the right to vote in Brazil in 1930.
- () Brazilian Congress is predominantly female, with men totaling a mere ten percent.
- () The two highest IQs ever recorded, through standardized testing, both belong to men.
- () Women or girls were allowed at the first olympics.
- () Women often wrote under pen names in times when it was not seen as appropriate for them to contribute to literature.
- () The first woman to rule a country as an elected leader got elected in 1960.
- () Factory work was always done by men.
- () Women weren't legally guaranteed equal educational opportunities until 1972.

¹ Activity adapted from Goodman and Schapiro (1997).
² Facts adapted from <https://bit.ly/2ERLmar> and <https://bit.ly/2KWR1jh>



Você consegue pensar em consequências para os fatos da atividade anterior?
Quantas mulheres influentes você conhece?

Fonte: a autora.

Na atividade da Figura 12, as estudantes debatem sobre os fatos, deliberando se são verdadeiros ou não, de acordo com seus respectivos conhecimentos prévios. Os fatos foram apresentados com o objetivo principal de fomentar a próxima atividade, onde eles definiriam o que “feminismo” é para eles.

Os fatos têm como objetivo subsidiar uma conversa sobre a luta pelos direitos das mulheres, para fins de contextualizar as próximas interações. A atividade 5

apresenta imagens sobre as seguintes vertentes do movimento feminista: liberal, radical, negro, marxista/socialista, cultural, eco, global e visionário.

Figura 13 - Atividades sobre feminismo II

4. Como resultado dos fatos apresentados na atividade anterior, foi criado um movimento chama *Feminismo (Feminism)*. Na sua opinião, o que é Feminismo?
I believe feminism is _____

5. Preste atenção nas imagens a seguir. Faça um X nas imagens que definem *Feminismo* da forma mais correta para você.

Fonte: a autora.

Na atividade 4 as alunas definem o que é feminismo e concluem a discussão escolhendo quais imagens eles acreditam que representa o feminismo de forma mais próxima a elas. Para concluir o módulo, elas estudam sobre a letra da música escolhida.

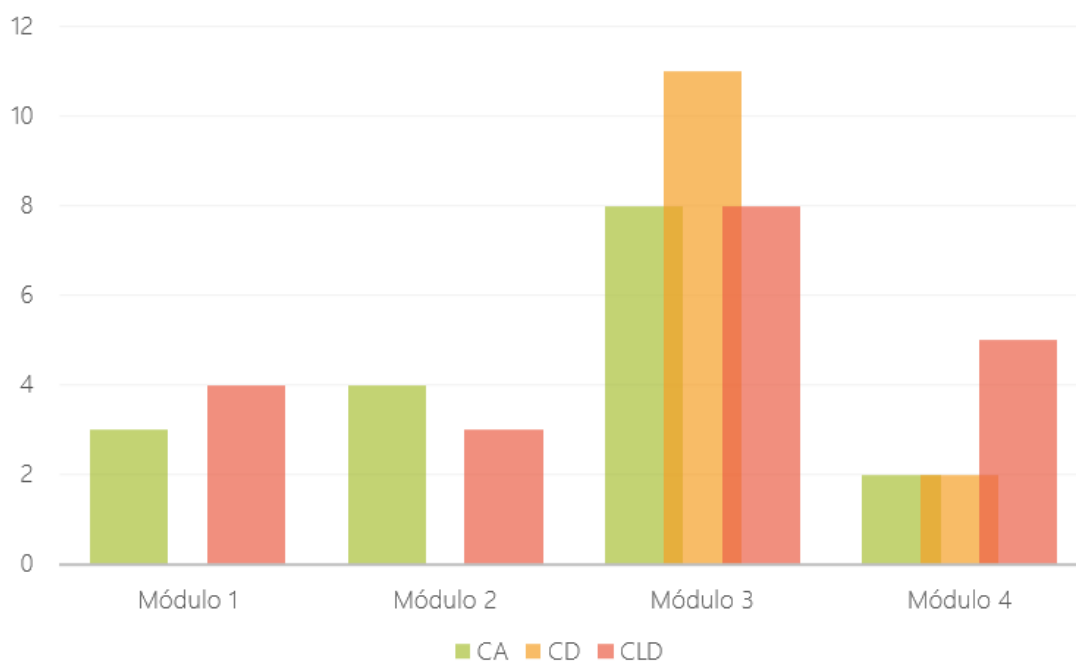
Resgatando os objetivos iniciais da pesquisa, nota-se que neste módulo o objetivo “identificar quais representações os alunos constroem sobre feminismo por meio da participação em uma prática educacional para justiça social” foi contemplado de forma parcial, pois notou-se a necessidade de maior conexão entre as atividades

sobre aspectos sociais e as atividades com foco na linguagem para que o objetivo seja atingido de forma pertinente.

4.2 ANÁLISE DA SD EM RELAÇÃO ÀS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Como exposto, o objetivo I desta dissertação é: Em que medida a sequência didática aborda de forma pertinente as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas pelos alunos? Assim, a SD foi analisada de acordo com as seguintes CL: CA, CD, CLD, CS. A relação das capacidades possivelmente movimentadas está no quadro a seguir:

Gráfico II – Possível número de ocorrências das Capacidades de Linguagem na SD



Fonte: a autora.

A análise foi feita com base na tabela de Pontara (2019), o qual se encontra no capítulo de procedimentos metodológicos. No quadro apresentado, os números representam o número de ocorrências de cada um dos descritores das CL analisadas. Todos os quadros de análise apresentados nesta sessão consideraram as possibilidades de todas as atividades de acordo com os critérios descritos por Cristovão et al, 2010; Cristovão e Stutz, 2011.

Um detalhe percebido foi a falta de apresentar os objetivos do material para os alunos. Após esta percepção, destaco que os resultados da análise foram separados em duas categorias: Capacidades Isoladas (CI) e Capacidades Múltiplas (CM). Iniciando com CI, encontramos as seguintes possibilidades: 5CS (1 questão), 1CA (1 questão), 4CA (1 questão), 5CLD (1 questão), e 8CLD (1 questão).

A título de exemplificação da categoria “capacidade isolada”, apresento o quadro X contendo a atividade nº2, módulo 1 da SD e a capacidade possivelmente movimentada pelo aluno:

Quadro IX - Capacidades de Linguagem Isoladas

Atividade 2 (módulo 1)	Capacidades potencialmente movimentada
1. You are presented with three different types of genres below. Classificate them under: recipe / comment / piece of news a. Why do people make comments? b. Who Writes comments? c. Who reads comments? d. Why do people read comments?	1CA “Realizar inferências sobre: <u>quem escreve o texto, para quem ele é dirigido</u> , sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, <u>para que objetivo.</u> ” (Pontara 2015, p. 885, grifo meu)
Capacidades potencialmente movimentadas de forma específica	
a. Why do people make comments?	1CA (“[...] para que objetivo?”)
b. Who writes comments?	1CA (“[...] quem escreve o texto?[...]”)
c. Who reads comments?	1CA (“[...] para quem ele é dirigido?”[...])
d. Why do people read comments?	1CA (“[...] para que objetivo?”)

Fonte: a autora.

No quadro X, é possível notar que os alunos possivelmente mobilizarão os movimentos descritos nas capacidades de ação 1, as quais designam que os alunos tenham consciência de quem é o autor e o receptor do texto, assim como o contexto e a razão da produção.

As atividades de CM de possivelmente movimentadas são: 4CA + 3CS (1 questão), 4CS + 5 CS (1 questão), 2CLD + 1CD+ 2CD + 3CD (1 questão), 1CA +1CD + 8CLD (1 questão), 2CLD+ 5CLD (1 questão).

A título de exemplificação da categoria “múltiplas capacidades” apresento o Quadro XI contendo a atividade nº1, módulo 3, da SD e as capacidades de linguagem mobilizadas:

Quadro X - Capacidades de Linguagem múltiplas

Atividade 1 (módulo 3)	Capacidades possivelmente movimentadas
1. Um bom comentário é como um hambúrguer. Mantendo esta metáfora em mente responda: Quais são as características de um bom comentário? <ul style="list-style-type: none">• Se um comentário não contiver todos estes tópicos, ele ainda é um bom comentário?• Porque a estrutura apresentada é a mais “aceita” como modelo de um bom comentário?	1CLD + 1CD + 2CD + 3CD
Capacidades movimentadas de forma específica	
Se um comentário não contiver todos estes tópicos, ele ainda é um bom comentário?	1CD + 2CD + 3CD
Porque a estrutura apresentada é a mais “aceita” como modelo de um bom comentário?	3CD + CA

Fonte: a autora.

Ao considerar as questões apresentadas no quadro XI, os movimentos percebidos foram: percepções dos elementos que constituem o desenvolvimento de textos, parágrafos ou orações (1CLD), reconhecer o layout do texto (1CD), mobilizar conhecimentos discursivos para engendrar o gênero estudado (2CD), e por fim, refletir sobre a razão pela ordem do conteúdo no gênero estudado.

Nota-se que as capacidades foram movimentadas de forma pertinente com os descritores. Porém, considerando o contexto e o histórico de contato com a língua inglesa dos alunos, as capacidades linguístico-discursivas deveriam ser mais movimentadas, uma vez que os módulos devem possibilitar e instrumentalizar a aprendizagem dos alunos a respeito do gênero textual proposto. Desta forma, percebo que destacar a importância dos organizadores textuais (2CLD), expandir o vocabulário (5CLD), entender as diferentes vozes no texto (7CLD), reconhecer modalizações (ou não) em um texto (9CLD) e buscar informações em recursos linguísticos (12CLD) me parecem mais urgentes.

Além disso, considerando o objetivo de fomentar discussões a respeito de gênero e produção escrita, as capacidades de significação (CS) também deveriam ser mais movimentadas. Isso se dá pelo fato da CS ter como objeto de estudo questões do contexto mais amplo da produção textual, considerando aspectos ideológicos, históricos, socioculturais, econômicos etc. Isso possibilita subsídio para o debate sobre gênero, uma vez que consideramos um debate contextualizado e que considera

incompleto. Os estudantes precisam estar conscientes de quais conteúdos serão trabalhados e qual a finalidade deles, para que a produção inicial seja contextualizada.

Considerando que a apresentação de comunicação foi insuficiente, a avaliação da produção inicial também sofre consequências. Como já exposto no capítulo teórico, a função da produção inicial é fomentar uma oportunidade de diagnóstico das representações que os alunos têm sobre a atividade proposta. Considerando que os estudantes não tiveram contato com comentários ou uma categorização do conteúdo a ser trabalhado, a produção escrita neste momento se torna difícil.

O módulo 3 se encarrega de trabalhar questões linguísticas sobre o gênero comentário. Ao analisar a sua estrutura de acordo com Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), algumas atividades necessitavam ter mais conexão com as referências de comentários apresentados. Desta forma, o trabalho linguístico ficaria conectado com o gênero proposto, evitando a desconexão de língua + texto.

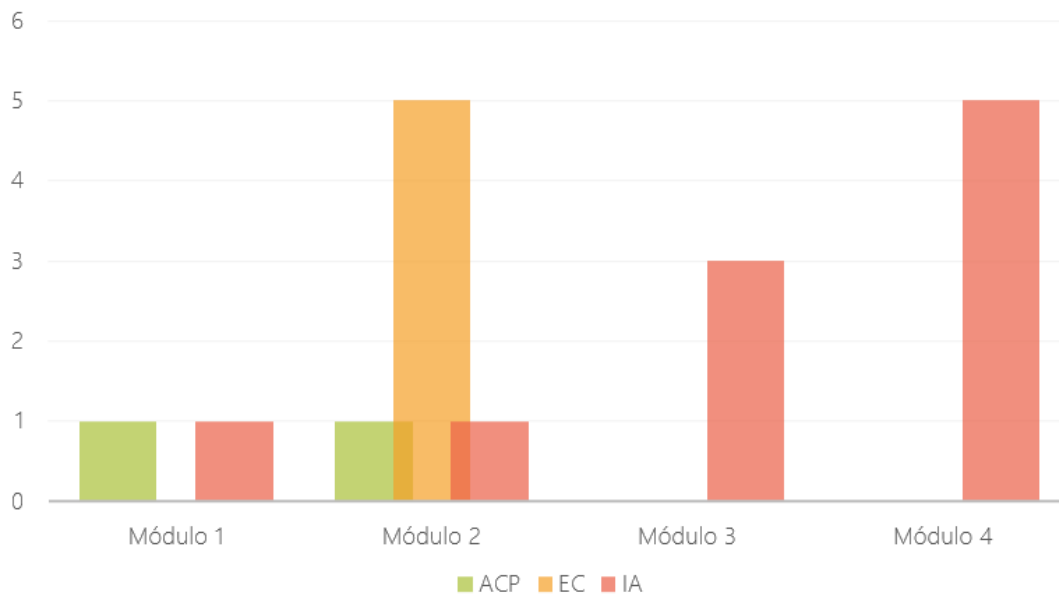
Além disso, considerando que a SD analisada faz uso de um videoclipe para facilitar o processo de criação de um comentário, me parece imprescindível levar em conta os aspectos não verbais no decorrer da SD. Assim, concluo que as CMS também precisam estar presentes na refacção, mais especificamente os critérios 2CMS (“aprender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens”), 3CMS (“Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos”) e 4CMS (“Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca”). Seguimos, então, para a segunda parte da análise.

4.3 ANÁLISE DAS CAPACIDADES COM FOCO NO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO E DOS MOVIMENTOS PARA JUSTIÇA SOCIAL

Para este segundo momento de análise, usarei os quadros já apresentados nas seções anteriores a respeito das CS e dos movimentos sugeridos para uma educação para justiça social. Iniciaremos, então, pelos movimentos para uma educação para JS.

Assim, apresento o Quadro XII que dispõe a relação de movimentos para justiça social encontrados no material analisado:

Gráfico III - Movimentos para JS na SD analisada



Fonte: a autora.

Como observado, a possibilidade de *aumento de consciência pessoal e incentivo à ação* estavam presentes no primeiro módulo, mas a oportunidade de *expansão de conhecimento* não foi articulada. Partindo deste fato, argumento que a *expansão de conhecimento* se faria necessária neste momento, para fomentar o incentivo à ação de uma perspectiva mais informada, e quem sabe pessoal, uma vez que o novo conhecimento, como vimos em estudos anteriores, pode movimentar conhecimentos prévios e fazer com que o indivíduo analise novas informações em contraponto ao seu pensamento inicial. Ou seja, ao propor um momento de *expansão de conhecimento*, podemos envolver mais o/a estudante na proposta de ação, posto que ao analisar novas informações, as(os) mesmas(os) podem se sentir engajadas(os) a tomarem alguma atitude, seja ela o silêncio, a autorreflexão ou a ação propriamente dita. Lembro que ao propor uma SD, o primeiro módulo é um dos mais importantes, uma vez que engajar o aluno para ação é um dos principais objetivos. Assim, pressuponho que ao incluir mais oportunidades de EC, as/os estudantes se sentiriam mais engajados a participarem da atividade.

Ao analisar o segundo módulo de acordo com os movimentos para educação em JS, percebi os três movimentos, sendo a *expansão de conhecimento* a mais incentivada. No entanto, mesmo que o aumento de atividades de EC aumentaram em comparação ao primeiro módulo, analisei que tais informações não foram exploradas como deveriam, ou foram usadas para um momento de debate maior. Ou seja, mais

informações foram apresentadas e não foram exploradas como poderiam, o que, talvez, possa ser interpretado como algo a melhorar neste módulo.

No terceiro módulo encontrei o movimento IA. Acredito que este fato é justificado ao lembrar que o objetivo geral do módulo era apresentar a estrutura de um comentário, ou seja, a nossa proposta de ação. Assim, pode se dizer que a presença do incentivo à ação neste módulo era esperada.

Porém, ao analisar mais a fundo, concluí que os outros movimentos poderiam contribuir para este módulo, visto que a ação não precisa ser estudada de modo independente, mas sim, talvez, como um resultado ou proposta ao que foi debatido nos outros módulos. De mesmo modo, o quarto e último módulo também apresentou apenas o movimento de IA. Logo, acredito que o argumento da falta dos outros movimentos também pode ser aplicado ao quarto módulo.

Ao analisar os movimentos da EJS em todos os módulos, percebi que todos estavam presentes no material, mas que poderiam ser articulados de uma forma mais centralizada nas/nos estudantes e no debate contínuo. Mais especificamente, ao propor EC, considerando os estudos atuais sobre ensino e também sobre gênero e mulher, o debate precisa considerar as diversas vivências presentes na sala de aula e propor um diálogo com as nossas realidades, ou seja, apresentar informações para serem discutidas, não apenas servirem de apoio, uma vez que a estrutura de opressão acontece em diversos níveis.

Nos movimentos que identifiquei na literatura sobre ACP, a identidade das/dos estudantes é apresentada como base para os debates, principalmente a análise de suas identidades frente às estruturas de opressão na sociedade. Ainda, os movimentos de EC incentivam que a/o estudante analise seu contexto atual e analise as dinâmicas dos grupos sociais.

Porém, ao analisar o material desenvolvido com base na estrutura ACP-EC-IA, percebi uma necessidade de incluir momentos específicos que foquem em relacionar aspectos macro com sua própria realidade³², posto que apenas apresentar estruturas e analisá-las entre si pode inferir que o debate precisa ser feito separado da própria realidade das/dos estudantes. Este movimento pode parecer muito pequeno dentro do processo proposto pela EJS, ou até subentendido, mas acredito que o foco nele contribuiria para um maior engajamento das/dos estudantes, seja no processo de

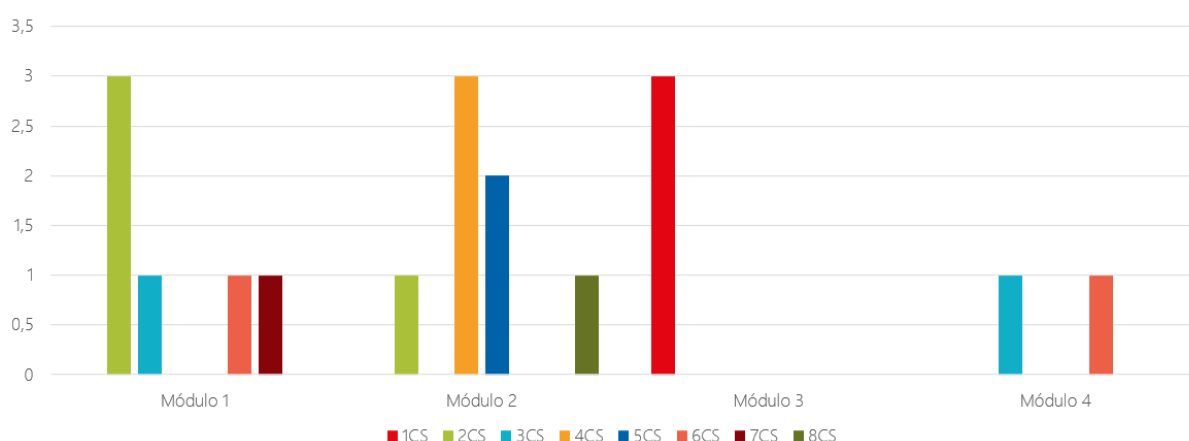
³² Este movimento também está nos descritores das CS, mais especificamente 5CS.

elaboração de seus textos, ou na ação final em si. Além, claro, de incentivar um estágio mais avançado de reflexão, para além de uma atividade apenas para a sala de aula. Por isso, as CS me parecem essenciais para este engajamento considerando sua estruturação teórica que facilita a criação e mediação de material didático crítico.

Assim, analisarei a presença das operações das CS, porém destaco que as CL existem de forma interligada com as outras CL e trabalham para que o/a estudante caminhe para uma ação de linguagem consciente e contextualizada. Mas, como já exposto, neste momento de análise destaco as CS, pois busco analisar um aspecto pré-textual mais amplo da situação de linguagem no material desenvolvido, ou seja, seu contexto ideológico, sócio-histórico etc.

O quadro a seguir apresenta as operações da CS e quais delas serão possivelmente movimentadas no material analisado:

Gráfico IV – Possíveis movimentações Capacidade de Significação nos Módulos da SD



Fonte: a autora.

Como observado, no módulo 1 a operação 2CS (“Construir mapas semânticos”) seria possivelmente movimentada em dois momentos e 3CS (Engajar-se em atividades de linguagem) e 7CS (“Re)conhecer a sócio-história do gênero”) apenas uma vez. Ou seja, neste módulo os alunos provavelmente aprenderiam sobre algumas novas palavras relacionadas ao debate proposto, além de serem incentivados a agirem por meio da linguagem.

Considerando que este é o primeiro módulo, acredito que a presença da 1CS (“Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz”) e da 6CS (“Compreender as imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem”) facilitaria o engajamento dos alunos em seu primeiro contato com a proposta da SD, uma vez que tais operações fomentam uma reflexão sobre diferentes ações e suas possíveis consequências. Entendo que a presença de tais movimentos no primeiro módulo facilitaria uma conversa sobre a proposta do material.

No módulo 2, as operações 4CS (“Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos”), 5CS serão possivelmente movimentadas. Isso faz parecer que as informações apresentadas tinham a intenção de incentivar as/os estudantes a relacionarem os conteúdos com seus contextos particulares. Analisando mais a fundo, me questiono se tais conexões poderiam, também, ser com a ação linguageira proposta.

Ao analisar o módulo 4 sob a ótica das CS, identifiquei a possibilidade da operação 3CS (“Engajar-se em atividades de linguagem”), visto que este módulo foi o último e tinha como objetivo a revisão final e postagem dos comentários. Pensando sobre as potencialidades deste último módulo, reflito sobre a possibilidade da ação de postagem ser colocada, também, como reflexão sobre o que foi debatido até sua produção final.

Dito isso, ao analisar a SD sob a perspectiva dos movimentos para JS e das operações da CS, identifiquei uma necessidade de ampliação de atividades mais específicas. Considerando os movimentos para JS, preciso considerar mais momentos para EC e nos critérios das CS, preciso me atentar aos momentos de conexão com a realidade das(os) estudantes e dos autores das produções analisadas por meio de análises textuais (1CS, 2CS). Assim, apresento a refacção da SD na próxima seção.

4.4 APRESENTAÇÃO DA REFACÇÃO DA SD

Um dos objetivos desta investigação era a refacção da minha primeira SD. Desta forma, início esta seção apresentando a tabela do plano geral da refacção:

Quadro XIV: Estrutura Geral da SD


Características	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5	Módulo 6
Objetivo	Descrever mulheres importantes na mídia; escolher gênero a ser estudado; diferenciar comentários em diversas plataformas.	Aprender sobre a vida da artista escolhida; Explorar letra e significado de "Pretty Hurts"; escrever a primeira versão do comentário.	Identificar estilo e características de comentários; testar conhecimento sobre fatos históricos sobre mulheres.	Comparar conteúdo de vídeos sobre padrão estético; desenhar um compilado do padrão estético brasileiro; estudar sobre datas importantes para mulheres; analisar e reescrever comentário.	Analisar estrutura de comentário por meio de uma metáfora; aprender sobre aspecto gramatical específico; reescrever comentário.	Revisão de pares; aprender sobre aspecto gramatical específico; escrever versão final do comentário.
Gêneros de apoio/Conteúdo	Videoclipe, sketch, poema, comentário online.	Biografia, Letra de música, videoclipe.		Vídeo de Youtube, propaganda, capa de revista.	Metáfora do sanduíche	Revisão de pares
Escrita do comentário		Primeira versão		Rescrita 1	Reescrita 2	Versão Final

Fonte: a autora

Como observado na no quadro XIV, a nova SD tem 6 módulos. O primeiro módulo se encarrega de apresentar a situação de comunicação. Ele é iniciado com uma atividade de reconhecimento de 3 personalidades: Beyoncé (artista), Malala Yousafzai (ativista) e Marielle Franco (política).

Figura 14: Nova atividade módulo I

1. Group the sentences to produce short biographies of the following celebrities:



Beyoncé Knowles	Malala Yousafzai	Marielle Franco
a. She is...	a. She is...	a. She was...
b. She is from...	b. She is from...	b. She was from...
c. She is an...	c. She is an...	c. She was a...
24 years old	Rio de Janeiro	Brazilian Politician
Pakistan	39 years old	american singer
		Activist for female education the USA
		39 years old

Fonte: a autora.

Este módulo é responsável por estabelecer as conexões necessárias entre o tema e objetivos do material, por isso, esta atividade é a primeira, pois ela possibilita debater sobre mulheres de diversos contextos profissionais e geográficos. Minha tentativa aqui foi descentralizar os países do *Inner Circle* de uma forma básica para que não entrássemos no lugar comum de falar apenas de mulheres de culturas dominantes. Além disso, mantive a atividade de escolha de mídia, por ser uma possibilidade de autonomia para os alunos. Esta atividade se torna possível quando a SD está sendo produzida conforme as aulas vão acontecendo. A seguir, apresento o quadro que sintetiza as atividades do módulo em suas capacidades.

Quadro XV – Presença de critérios no Módulo 1

Módulo/Capacidade	CS	CA	CD	CLD	CMS	ACP	EC	IA
Módulo 1	✓	✓		✓		✓		✓

Fonte: a autora.

Figura 15: Nova atividade módulo II

By the end of this module you will be able to:

- Learn about Beyoncé's life;
- Explore "Pretty Hurts" lyrics and meaning;
- Write the first version of your comment.

1. You are going to read about the artist Beyoncé. What do you know about her? Have you ever heard any of her songs?

2. "Pretty Hurts" da Beyoncé foi escolhido. Leia uma breve biografia sobre a artista e sua música, depois responda as perguntas que seguem e, por fim, debata suas respostas.

Beyoncé Knowles...

was born in 1981 and was first captured by the public's eyes as lead vocalist of the R&B group Destiny's Child. She later established a solo career with her debut album *Songwriting in Love*, becoming one of POP music's top-selling artists with solo-out tours and a slew of awards. Knowles has also starred in several films, including *Dream Girls*. She married hip-hop recording artist Jay-Z in 2008 and the couple has three children. She also has won a total of 28 Grammy Awards.

"Pretty Hurts" is a song recorded by American singer Beyoncé for her eponymous fifth studio album (2015). It impacted mainstream radio in the United States on June 10, 2014, as the fourth single from the album. The song was written by Armondo Beyoncé and Sia.

Adapted from [Text 1](#) and [Text 2](#).



GLOSSARY

- LEAD: principal
- ESTABLISHED: criou
- CAREER: carreira
- DEBUT: lançamento
- DANGEROUSLY: perigosamente
- SOLD-OUT: esgotado
- SLEW: grande quantidade
- STARRED: estrelou
- MAINSTREAM: comercial/tradicional

a. In your opinion, what is the most interesting fact about Beyoncé's life?

Fonte: a autora.

No módulo 2, as/os estudantes terão a possibilidade de explorar o acervo da artista escolhida para poder debater sobre possibilidades de ações. Além disso, o módulo explora a produção audiovisual e sua relação com a letra da música. A seguir, o quadro evidencia a presença das CMS, um aspecto que identifiquei necessário acrescentar nesta segunda versão.

Quadro XVI – Presença de critérios no Módulo 2

Módulo/Capacidade	CS	CA	CD	CLD	CMS	ACP	EC	IA
Módulo 2	✓	✓		✓	✓			

Fonte: a autora.

No módulo 3, o foco é em sua maioria nos comentários e seus estilos e características. Logo, as capacidades possivelmente movimentadas estão bem direcionadas para as linguístico discursivas. Nele, as/os estudantes exploram as operações referentes à construção do texto mas, além disso, alguns aspectos da história das mulheres e suas reivindicações também foi brevemente explorado. Isso se deu pelo fato de uma necessidade de despertar o debate de que a letra de *Pretty Hurts* vem como desdobramento de uma longa história.

Ao analisar esta unidade com mais afinco, percebo uma necessidade de refletir sobre a presença de algumas capacidades em comparação às outras. CLD aparece em todos os módulos, enquanto entendemos as capacidades como algo conectado e não fragmentado. Logo, a minha provável insistência em sempre voltar para as CLD pode evidenciar que ainda recorro aos objetivos de um ensino tradicional de LE, o qual foca apenas na instrumentalização da língua. Por este motivo, me debrucei sobre as outras capacidades no próximo módulo.

Quadro XVII – Presença de critérios no Módulo 3

Módulo/Capacidade	CS	CA	CD	CLD	CMS	ACP	EC	IA
Módulo 3				✓			✓	

Fonte: a autora.

Figura 16: Nova atividade módulo IV

MUSIC AND WOMEN
MODULE 4
Mulheres e Diversidade sexual

By the end of this module you will be able to:

- Compare content in videos about woman history;
- Design complete of modern Brazilian aesthetics;
- Argue about important dates for women;
- Argue about intent on "Pretty Hurts";
- Analyse and rewrite your comment.

1. Em pares, faça uma lista de partes do corpo em Inglês! Compartilhe com seus colegas e completem o padlet conjuntamente.

2. Nos módulos passados começamos a estudar sobre a letra de "Pretty Hurts" e o contexto apresentado no videoclipe. Assista aos vídeos a seguir e responda:

- a. Qual o tema dos vídeos?
- b. Eles são iguais ou diferentes? O que os relaciona e/ou os diferencia um do outro?
- c. Os vídeos se relacionam com o videoclipe "Pretty Hurts"? Como?
- d. Você viu alguma das palavras que aprendeu na atividade passada?




Fonte: a autora.

No módulo 4, o ritmo muda um pouco. Nele, há dois vídeos para tratar brevemente sobre padrão estético (algo tratado na música estudada) para possibilitar reflexão sobre o contexto brasileiro. Embora pressão estética não seja algo debatido em todas as conversas sobre desigualdade de gênero, nestes módulos este tema possibilitou uma maior contextualização do tema da música trabalhada, além de poder possibilitar a provável movimentação de outras capacidades além da CLD. Ao final, as/os estudantes ilustram o padrão brasileiro para que o debate da letra de *Pretty Hurts* não seja apenas para tratar de uma outra realidade. Ao final do módulo, há uma oportunidade de reescrita do comentário.

Quadro XVIII – Presença de critérios no Módulo 4

Módulo/Capacidade	CS	CA	CD	CLD	CMS	ACP	EC	IA
Módulo 4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Fonte: a autora.

No penúltimo módulo, “*Estrutura de comentário e Análise*” os objetivos variam entre análise e momento de estudo. Nele, a proposta é diminuir o ritmo e dar mais tempo para focar na escrita do comentário. No quadro abaixo, vê-se que as CLD apareceram novamente, mas não em maior ocorrência do que as outras.

Quadro XVIII – Presença de critérios no Módulo 5

Módulo/Capacidade	CS	CA	CD	CLD	CMS	ACP	EC	IA
Módulo 5	✓	✓	✓	✓				✓

Fonte: a autora.

O último módulo a configuração muda um pouco. Iniciamos com uma atividade de revisão de pares. Após isto, as/os estudantes participam de mais uma intervenção sobre um aspecto de estilo linguístico e então reescrevem a última versão do comentário e postam no Youtube.

Quadro XIX – Presença de critérios no Módulo 6

Módulo/Capacidade	CS	CA	CD	CLD	CMS	ACP	EC	IA
-------------------	----	----	----	-----	-----	-----	----	----

Módulo 6	✓	✓	✓	✓				✓
-----------------	---	---	---	---	--	--	--	---

Fonte: a autora.

Ao concluir as análises, observo que o objetivo “Avaliar as atividades de acordo com os critérios relativos às capacidades de linguagem e os critérios relativos à educação para justiça social” trouxe algumas contribuições. Observei que, embora eu possua os descritores e justificativas, o processo de criação precisou ser repensado algumas vezes. A prevalência das CLD como objetivo maior tomou duas unidades inteiras. Ou seja, mesmo advogando para um ensino com base em gêneros para justiça social, ainda precisei reavaliar algumas crenças sobre ensino de LE. As unidades que apresentei alguma estruturação de regra (Módulo 3 e 6) foram as que levaram mais tempo para serem conceitualizadas, uma vez que o objetivo não era apenas apresentar uma estrutura gramatical por apresentar, mas vinculá-la nas atividades de leitura de comentários. Desta forma, a gramática não seria um fim, mas sim uma ferramenta de ensino de leitura e escrita.

Como visto, a complexidade da prática docente não está apenas na relação entre professor e aluno, aluno e aprendizagem, mas também no momento da professora analisar sua própria prática e avaliar se está condizente com as necessidades dos alunos e a teoria estudada. Tais reflexões estão presentes na próxima seção, na qual incluo as reflexões que este processo me proporcionou e possíveis caminhos para pesquisas futuras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta investigação, percebo que os meus objetivos de pesquisa podem ser considerados como processuais. Ou seja, levam um tempo para serem desenvolvidas e não têm um fim ao concluir esta investigação. Entendo que sua aplicabilidade ainda precise de mais intervenções, que é um dos meus objetivos após o desfecho deste trabalho.

Mesmo assim, ao classificar as atividades de acordo com os critérios relativos às CL e JS, percebi que a primeira versão da SD precisava de mais coerência entre as atividades, além de visitar alguns objetivos do ensino interacionista. Ao perceber isso, concluo que esta constante análise de objetivos de ensino possibilitou uma reflexão profunda da prática docente, e ao repensar a SD, pude adaptá-la para o contexto desejado para fins de uma prática de ensino para além da gramática e cultura americana/britânica.

Embora o objetivo desta investigação seja a análise e levantamento de possibilidades de criação de módulos didáticos, percebi que ainda me encontro presa nas visões tradicionais de ensino. Mas, ao me debruçar sobre o ensino com base em gêneros e para justiça social, acredito que minha prática docente possa ser mais crítica de agora em diante. Digo isto baseado na minha prática docente e a consciência didática que desenvolvo hoje em dia na sala de aula.

Além disso, escrever uma dissertação durante uma pandemia foi, obviamente, um desafio, pois as novas configurações de sociedade que irão surgir me desafiaram para diferentes reflexões sobre ensino de língua estrangeira. Desta forma, destaco que apenas incluir um texto teórico ou outro no debate sobre justiça social pode ser pouco. As demandas sociais já são urgentes e não são resolvidas com ações simples. Resgatando hooks (1994), a prática docente tem uma necessidade de repensar a estrutura democrática de participação para que as/os estudantes transgridam diante de injustiça e desigualdade.

Ainda sobre crenças sobre ensino de LE, me debruço sobre algumas experiências profissionais. Se partimos do ponto de vista dos institutos da minha região do interior do Paraná, o ensino de línguas tem uma função utilitária básica: instrumentalizar o aluno para situações pré-formuladas em um escritório de uma

empresa há vários anos, que, de alguma forma, o prepara para a “contexto autêntico” de uso da língua. E assim, nós, professores com formação e autonomia para desenvolver materiais múltiplos e capacidade de identificar as necessidades dos alunos de uma forma coerente, seguimos o material da editora e ensinamos pela milésima vez o *present perfect* para o aluno relatar uma situação hipotética e praticar o *speaking*.

Este ensino que exige que todas as aulas sejam, sem falta, divertidas, presumem uma função instrumental e vendível da língua estrangeira, uma vez que “diversão” é algo muito subjetivo para cada pessoa. Por exemplo, quando eu era adolescente, “diversão” era ficar na biblioteca lendo livros com colegas, enquanto para outros, jogar basquete era a melhor das opções. Esse discurso superficial de ensino divertido acima de tudo me parece...descartável. O ensino de LE pode e deve ser levado a sério e não apenas visto como um conteúdo para preencher uma agenda de internacionalização.

Como sabemos, o ensino de LE abrange diversas capacidades e segura um poder de movimentação de criticidade, entre diversas outras capacidades. Essa potencialidade se mostra muito mais relevante e urgente no contexto atual de ensino, o qual exige um aluno crítico, que seja autônomo e consciente do mundo que o cerca, além de o incentivar a agir, principalmente pela linguagem.

Sabendo disso, me encontrei em um questionamento sobre o tema da minha pesquisa por diversos meses do mestrado, por ainda estar envolvida no mercado de venda de aulas de Inglês. Ao relatar sobre meu tema de pesquisa e materiais que já desenvolvi com temas transgressores³³, ouvi que “*aqui não é lugar para filosofias*”, mas, de alguma forma, consegui o emprego. Mas o questionamento continuou comigo, mesmo conhecendo diversas pesquisas e diversos teóricos que trabalham com uma vertente mais crítica de ensino de LE.

Propor um ensino engajado (crítico, libertador) em qualquer contexto deve sempre causar algum tipo de desconforto, e esta pesquisa me ajudou a me sentir confortável no desconforto de questionar o *status quo*. Não acredito que a minha pesquisa responda todas as perguntas sobre ensino contemporâneo, mas o que

³³ Me questiono se ainda usamos essa palavra para.....

comecei a perceber foi como a possibilidade de desenvolvimento dos alunos vai muito além de praticar o *listening* para perceber a pronúncia de uma palavra. E era isso que eu procurava por muito tempo.

Por isso, este tema de pesquisa me impactou, tanto pessoalmente quanto profissionalmente. Minha identidade de professora parece me pertencer mais, e não vem apenas de uma análise dos números do semestre passado. Minha função não é apenas checar a pronúncia do aluno em uma situação hipotética ou explicar a diferença de “*Store*” e “*Shop*”.

Observando as constantes manifestações nas ruas e na internet, o ensino de línguas com base em gêneros parece óbvio, pois a linguagem está em todo lugar e as possibilidades de ensino contextualizado e complexo se tornam mais possíveis. A intenção de falar sobre gênero nesta investigação, como ficou evidente na introdução, é justificada pela urgência atual devido às diversas estatísticas de desigualdade no país e no mundo, além de ser um resultado do meu caminho na educação. Mas, algo que percebi durante a pesquisa é que esses temas não me parecem mais “polêmicos” como muito nos é pregado. São temas recorrentes nos corredores da escola, nas aulas, no refeitório...na escola inteira. É somente natural também estar no plano pedagógico da escola, pois o ensino contextualizado não se trata apenas de aspectos linguísticos-gramaticais. Questões de gênero e identidade já estão na escola.

Ao considerar minha identidade repetidamente questionada por mim mesma durante esta pesquisa, o que sempre ouvi é como o trabalho com temas sobre identidade e sexualidade é importantíssimo para nosso crescimento. Eu mesma escrevi parágrafos com considerações parecidas, mas os apaguei, pois reflito que tudo isso que abordo na SD desta pesquisa não é apenas sobre mim. Acredito que me colocar como alguém que evoluiu criticamente neste processo apenas reforça a ideia de que o objetivo desta pesquisa seria estritamente pessoal.

Enxergar qualquer conflito político-social apenas da minha lente e tomar a situação como oportunidade de autoconhecimento me parece incompleto. Não é só sobre mim. A estrutura opressora que vivemos não é algo que procuro reconhecer e apenas citar como realidade revoltante em uma aula de inglês para a “*woke culture*”. Mas sim, uma possibilidade ou tentativa de construir um ensino que torna a realidade ampla como lócus de ensino. Ou seja, propor um ensino com base em gênero, no qual

o tema trabalhado esteja nas notícias que o aluno lê nos livros e escute e nas músicas atuais. A proposta de um ensino para além do “*What will you do if...*” e “*use this structure to answer the question*” é o meu desafio.

Porém, tal desafio de ensino crítico para o qual caminho não me parece mais impossível ao finalizar esta pesquisa. Acredito que mais pesquisas virão e acrescentarão ao que analisei nesta investigação. Desta forma, acredito que as pesquisas futuras poderiam caminhar para mais possibilidades de gêneros textuais para incentivar ação de linguagem dentro dos diversos temas da Justiça Social.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, M. Judgment in managerial decision making. New York: Wiley, 4th ed, 1998.

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

CRISTOVÃO, V. L. L. Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo. Londrina: UEL, 2008.

_____, V.L.L. STUTZ, L. Sequências Didáticas: Semelhanças e especificidades no context 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 context brasileiro: Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____, V.L.L, et al. Uma proposta de planejamento de língua inglesa em torno de gêneros textuais. Letras, n.40, 2010.

ADAMS, M.; BELL, L. A; GRIFFIN, P. Teaching for Diversity and Social Justice: A sourcebook. New York, NY: Routledge, 1997.

BELL, L. E. Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. Bell & P. Griffin (Eds.), Teaching for Diversity and Social Justice: A Sourcebook (pp. 315). New York, NY: Routledge, 1997.

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EUDC, 1999.

BUSSINGER, R. Corpo, gênero e identidade em Madame Sata. Journal of Political Psychology, v. 11, n. 21, p. 91–107, [s.d.].

DOLZ, J. Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3). 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc>>. Acesso em: 2 out. 2020.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, Ed. 2, 2004.

DIAS, G. S. Negros são menos de 4% dos profissionais em cargos de liderança em São Paulo

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998

FERREIRA. A. J.; OLIVEIRA, K. Identidade Social de Raça e Gênero em Sala de Aula e o Papel do Professor Enquanto Educador Social. Rev. Cadernos de Pesquisa:

Pensamento Educacional, Curitiba, v. 12, n. 30, p.163-175, 2017. Disponível em <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/>

_____, Aparecida de Jesus. Social Identities Of Black Females In English Language Textbooks Used In Brazil And Cameroon: Intersectionalities Of Race, Gender, Social Class And Critical Racial Literacy. Revista X, v. 14, n. 4, p. 20-40, 2019.

GIMENEZ, T. "Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga": espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras, 9., 2002, Londrina. Anais... Londrina: APLIEPAR, 2001. p. 107-114.

GIMENEZ, T. et al. Por Uma Agenda de Pesquisa Sobre Inglês como Meio de Instrução no Contexto de Ensino Superior Brasileiro. Trabalhos em Linguística Aplicada [Online]. 2021, v. 60, n. 02 [Acessado 7 Setembro 2021] , pp. 518-534. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103181310176511520210602>>. Epub 09 Ago 2021. ISSN 0103-1813. <https://doi.org/10.1590/0103181310176511520210602>.

GOODMAN, D; SCHAPIRO, S. " Sexism curriculum design" In: ADAMS, M.; BELL, L. A; GRIFFIN, P. Teaching for Diversity and Social Justice: A sourcebook. New York, NY: Routledge, 1997

HARDIMAN, R; JACKSON, B. W. "Conceptual Foundations for Social Justice Courses" In: ADAMS, M.; BELL, L. A; GRIFFIN, P. Teaching for Diversity and Social Justice: A sourcebook. New York, NY: Routledge, 1997.

HARDING, S. Introduction: Is there a feminist method? In: HARDING, S. (Ed.). . Feminism and Methodology. Bloomington, MN: Indiana University Press, 1987. p. 1–14.

HOOKS, b. Theory as Liberatory Practice, 4 Yale J.L. & Feminism, 1991. Available at: <https://digitalcommons.law.yale.edu/yjlf/vol4/iss1/2>. Acesso em 9 Nov. 2020

_____, b. Teaching to Transgress. Education as the practice of freedom, London: Routledge, 1994.

LENHARO, Rayane Isadora. Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio. CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; PONTARA, Claudia opes. Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de sequências didáticas. Revista da Anpoll, v.51, n.2, p.153-174, Florianópolis, Jul./Set. 2020.

MOITA LOPES, L. P. da. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (Org.).

Perspectivas educacionais e ensino de inglês na escola pública. Pelotas: Educat, 2005. p.49-67.

NASCIMENTO, A. S.; F. T. Fernandes M. J. Ferreira R. A. Paiva R. R. de Lisboa R. S. Maciel S. L. Muneron. *Pedagogia em Ação*, v. 2, n. 1, p. 1-103, fev./jun. 2010 – Semestral. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/4481-17563-1-SM.pdf>. Acesso em 01 de Jan. de 2020.

PONTARA, Claudia Lopes. Produção de sequência didática com base no gênero infográfico em Língua Inglesa: um olhar para o processo de transposição didática. *Entretextos*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 241- 284 Dossiê Temático/ 2019

SANTOS, LUCAS MOREIRA DOS ANJOS ; KADRI, MICHELE SALLES EL ; GAMERO, Raquel ; GIMENEZ, T . Teaching English as an additional language for social participation: digital technology in an immersion programme. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, p. 29-55, 2018

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. (2011). A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 14/1, jun., pp. 569-589.

SCHNEUWLY, B. (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 19-34.

UN. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly. 2015b. Disponível em: <http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E>. Acesso em: 3 Jan. 2021

APÊNDICE A – QUADROS DE ANÁLISE

Quadro IX – Possível número de ocorrências das Capacidades de Linguagem na SD
(página 64)

Descritor	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4
Capacidade de Ação				
1CA	1		5	1
2CA			1	
3CA				
4CA	2	4	2	1
Capacidade Discursiva				
1CD			4	1
2CD			1	
3CD			4	1
4CD			2	
Capacidade Linguístico Discursiva				
1CLD	1		1	
2CLD			2	
3CLD				
4CLD				
5CLD				1
6CLD	1	1	3	
7CLD				
8CLD	2	2	2	
9CLD				
10CLD				
11CLD				
12CLD	1	1		

Quadro – Possíveis Movimentos para JS na SD analisada (Página 69)

Módulo/Movimento	Aumento de consciência pessoal (ACP)	Expansão de conhecimento (EC)	Incentivo à ação (IA)
Módulo 1	1		1

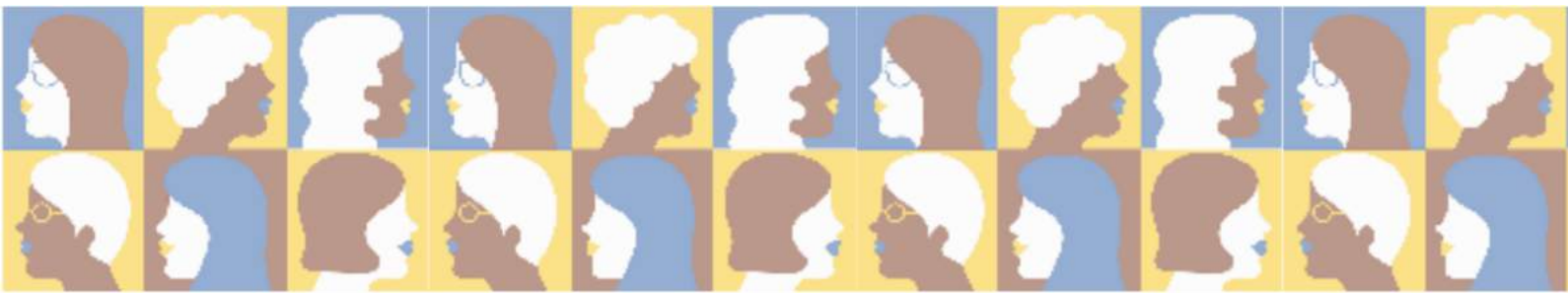
Módulo 2	1	5	1
Módulo 3			3
Módulo 4			3

Fonte: a autora.

Quadro XIII – Número de possíveis ocorrências Capacidade de Significação nos Módulos da SD
(página 72)

Módulo/Operações	1CS	2CS	3CS	4CS	5CS	6CS	7CS	8CS
Módulo 1		3	1			1	1	
Módulo 2		1		3	2			1
Módulo 3	3							
Módulo 4			1			1		1

APÊNDICE B – Sequências Didáticas



Name: _____ Date: ____ / ____ / ____

LESSON 1: Brainstorming and Making Decisions

1. What do you remember about last class? **(3CS) (4CA?)**

.....

2. You are presented with three different types of genres below. Classify them under: **(1CA)**
recipe / comment / pieces of news

Frozen Banana Yoghurt Bites



Ingredients

- 1 large ripe banana
- 150g natural yoghurt
- Handful dried banana chips

Method

- Put 12 cupcake cases onto a small baking tray.
- Peel the banana and mash it up.
- Mix the banana with the yoghurt.
- Use a spoon to drop some yoghurt mixture into each cupcake case.
- Put some banana chips into each cup and press them into the yoghurt with your fingers.
- Freeze for 2 hours or until solid.
- Pop out of the cases and serve.

Eats Amazing
www.eatsamazing.co.uk



 **emmatangerine** Took my dog for a walk in my favorite park this afternoon. Look who we found! Haven't seen @andytlr in a long time.
 3d

 **andytlr** 🐾 So good to see you guys. Your dog's sweater is 🐾❤️
 3d 4 likes Reply

 **apresley** LOL That dog sweater is the best. Did you make it?
 3d Reply

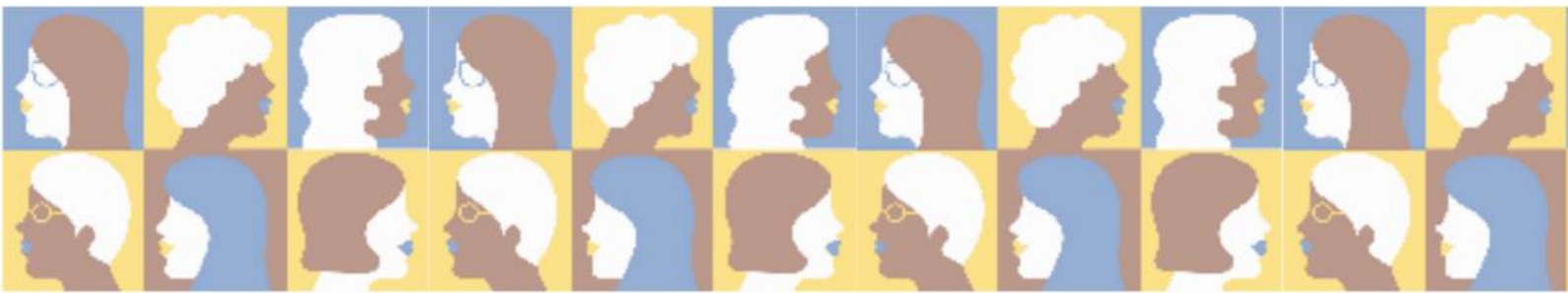
 Add a comment... 

a. Why do people make comments?

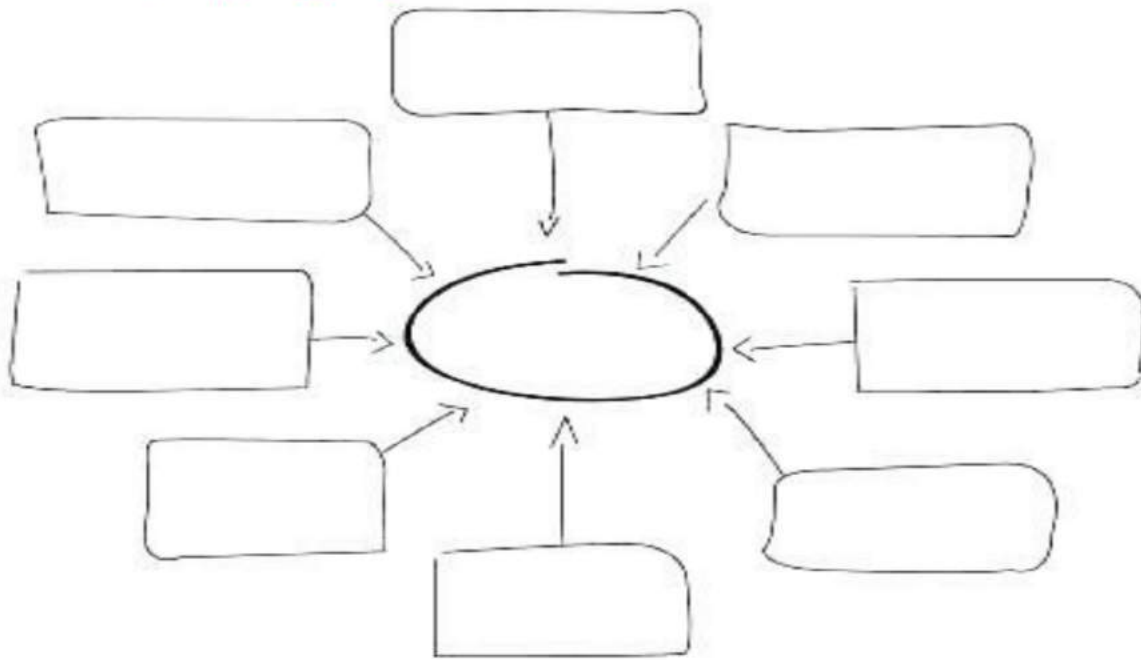
b. Who writes comments?

c. Who reads comments?

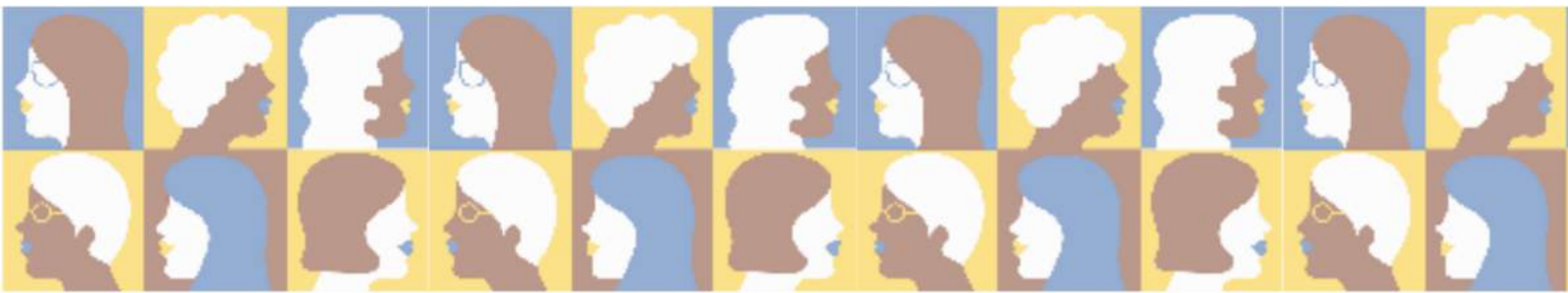
d. Why do people read comments?



3. In groups, come up with guidelines to have a healthy dialogue. Share your thoughts with your classmates. **(2CS) (EA1) (EK4)**



4. Have you ever heard of the word “trigger”? Pay attention to the slides and ask questions about what you have not understood. **(8CLD) (2CS)**



5. We are producing a comment by the end of this unit. From the options below, choose what you would like to comment . (-----)



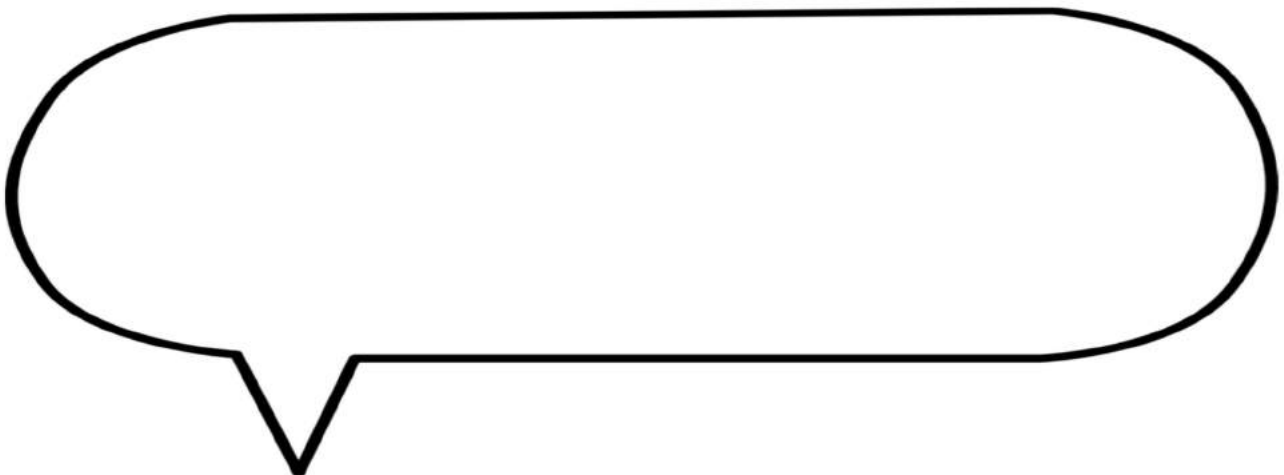
 <https://www.youtube.com/watch?v=LXXQLa-5n5w> ()  <https://www.youtube.com/watch?v=YfILAcERNQ4> ()

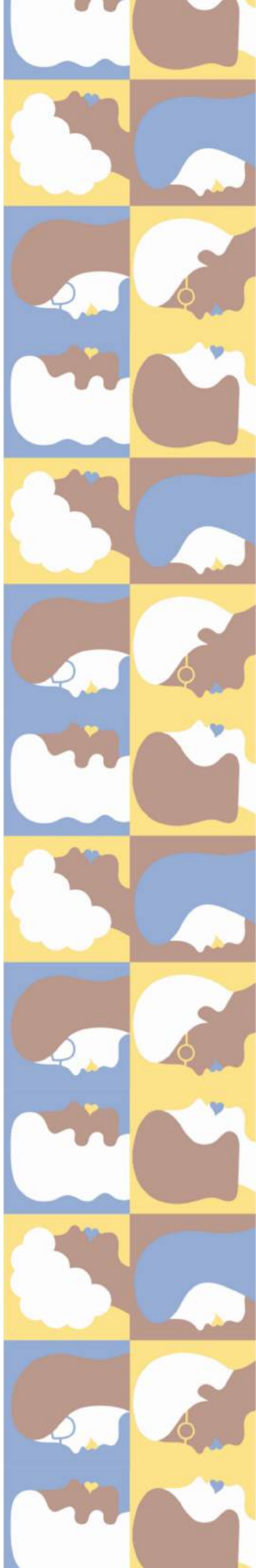


Explain your choice:

 <https://www.instagram.com/p/BrRDStPHZbf/> ()

6. Hear or Read the text you chose. Write the first draft of your comment. (4CA)





LESSON 1

Brainstorming and Making Decisions

TRIGGERS

Triggers: What are them?

Triggers (gatilhos) são palavras ou frases que estimulam uma resposta emocional, pois elas acessam sentimento de raiva ou dor. Tipicamente, **triggers** muitas vezes comunicam/transmitem, conscientemente ou inconscientemente, uma percepção estereotipada do status quo (“padrão atual”).

Ex: “Eu não vejo diferenças, pessoas são pessoas para mim”

“O que as pessoas realmente querem afinal?”

“Eu acho que homens são biologicamente mais aptos para cargos de liderança do que mulheres”

“Mendigos preferem essa vida”

(In pairs) Write triggers you have heard before.

(In pairs) Write triggers you have heard before.

- Why was it triggering for you?
- How did you react to it?

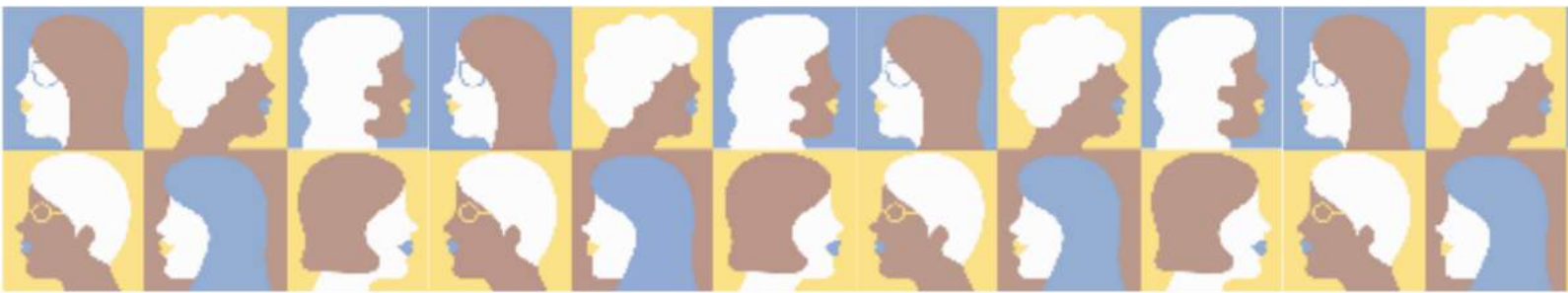
How can we deal with “triggers”?

How can we deal with “triggers”?

- Silêncio
- Atacar
- Internalizar
- Confusão
- Choque
- Discutir
- Confrontar
- Surpresa
- Strategiar
- Má interpretação
- Ignorar

Conclusion

- Todo nós podemos causar/desencadear o sentimento de “trigger” em alguém.
 - Isto é um erro?
- Podemos aprender nesses momentos? Como?



Name: _____ Date: __/__/____

LESSON 2: Women History and Giving Opinion

1. O que é JUSTIÇA SOCIAL para você? **(4CS)**

2. Todos nós temos likes e dislikes. Compartilhe alguns deles a respeito do seu gênero. What do you like about being female? What do you like about being male?¹ **(8IPA)**

I like being female because...
I dislike being female because...

I like being a male because...
I dislike being male because...

(5CS)



Em qual idade você percebeu que meninas eram tratadas diferentes por causa do sexo delas? _____

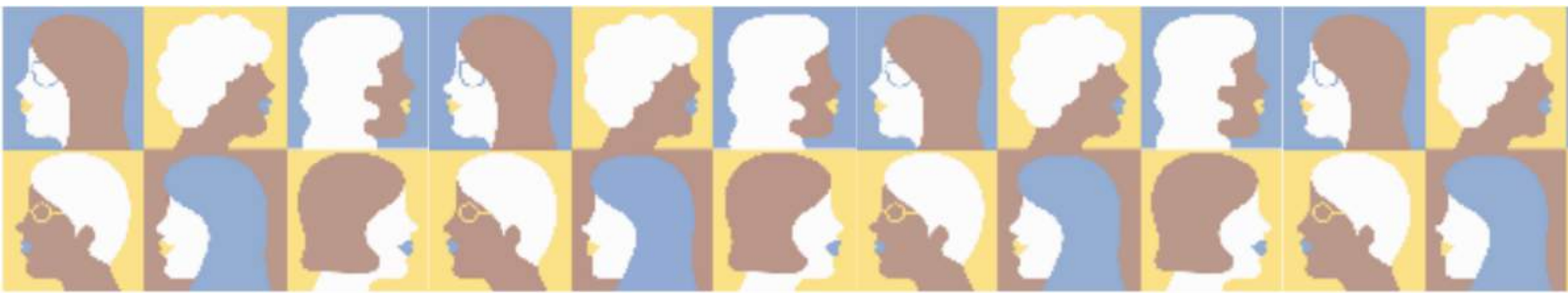
3. Escreva TRUE or FALSE Para as sentenças abaixo². **(1EK)**



- () Women can vote since the beginning of our society.
- () Men gained the right to vote in Brazil in 1930.
- () Brazilian Congress is predominantly female, with men totaling a mere ten percent.
- () The two highest IQs ever recorded, through standardized testing, both belong to men.
- () Women or girls were allowed at the first olympics.
- () Women often wrote under pen names in times when it was not seen as appropriate for them to contribute to literature.
- () The first woman to rule a country as an elected leader got elected in 1960.
- () Factory work was always done by men.
- () Women weren't legally guaranteed equal educational opportunities until 1972.

¹ Activity adapted from Goodman and Schapiro (1997).

² Facts adapted from <<https://bit.ly/2ERLmar>> and <<https://bit.ly/2KWR1jh>>



(5CS)

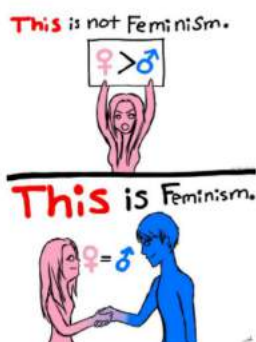


Você consegue pensar em consequências para os fatos da atividade anterior?
Quantas mulheres influentes você conhece?

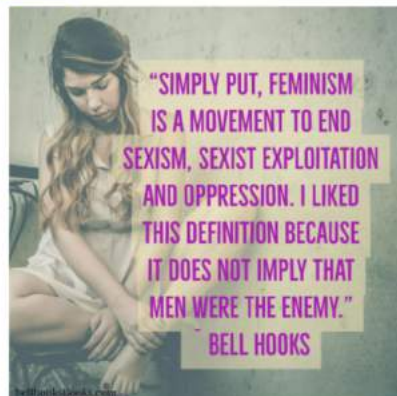
4. Como resultado dos fatos apresentados na atividade anterior, foi criado um movimento chama *Feminismo (Feminism)*. Na sua opinião, o que é Feminismo? (-----)

I believe feminism is _____

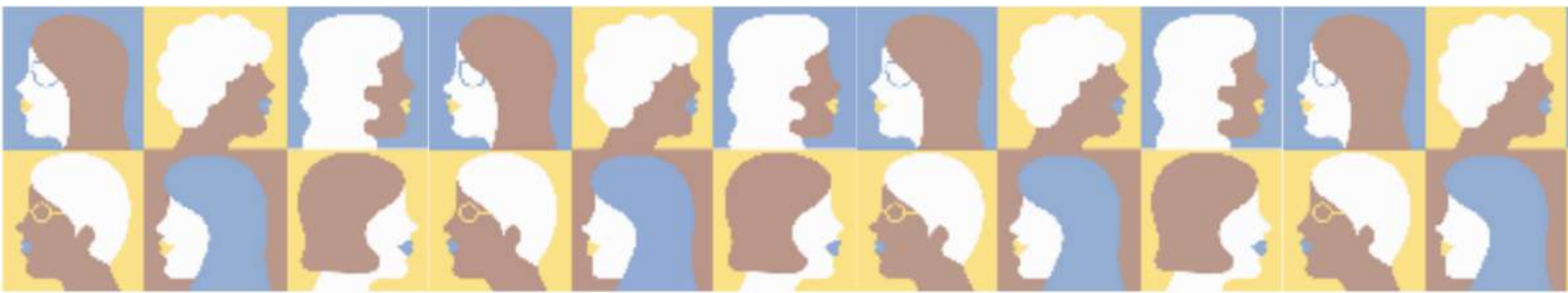
5. Preste atenção nas imagens a seguir. Faça um X nas imagens que definem *Feminismo* da forma mais correta para você. (1EK???)



3



³ Definitions adapted from <<https://bit.ly/2xwco1y>>



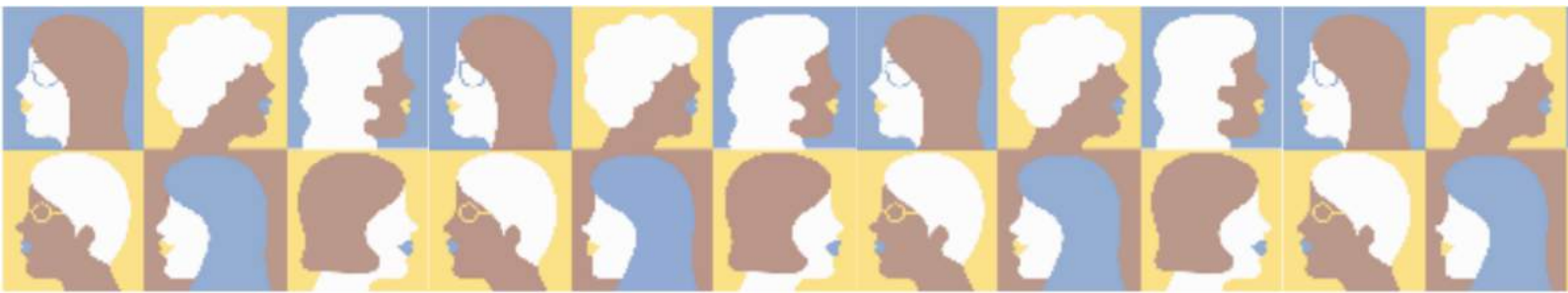
6. Analise a letra de **Pretty Hurts**, performada por Beyoncé, conjuntamente com seus colegas e Teachers. Faça anotações.

PRETTY HURTS

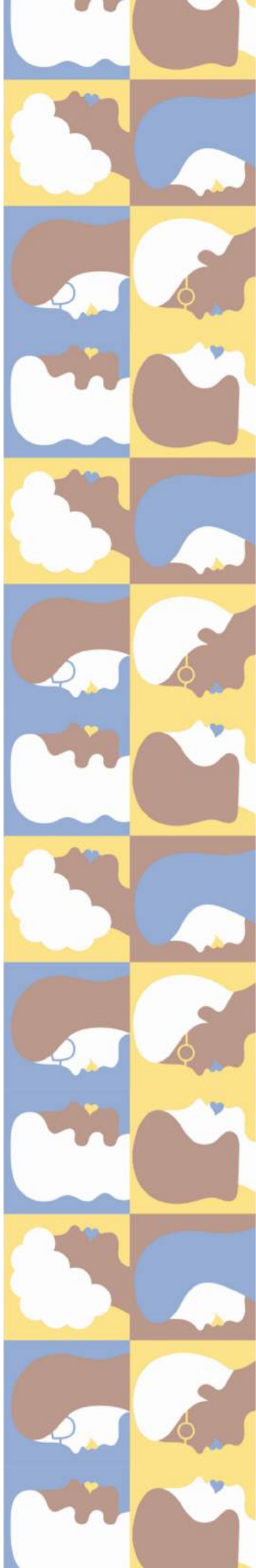
Beyoncé

Mama said, you're a pretty girl
What's in your head it doesn't matter
Brush your hair, fix your teeth
What you wear is all that matters
Just another stage
Pageant the pain away
This time I'm gonna take the crown
Without falling down, down
Pretty hurts
Shine the light on whatever's worse
Perfection is the disease of a nation
Pretty hurts
Shine the light on whatever's worse
Tryna fix something
But you can't fix what you can't see
It's the soul that needs the surgery
Blonder hair, flat chest
TV says bigger is better
South beach, sugar free

Vogue says
Thinner is better
Just another stage
Pageant the pain away
This time I'm gonna take the crown
Without falling down, down, down
Pretty hurts
Shine the light on whatever's worse
Perfection is the disease of a nation
Pretty hurts
Shine the light on whatever's worse
Tryna fix something
But you can't fix what you can't see
It's the soul that needs the surgery
Ain't no doctor or therapeutic that can take the pain
away
The pain's inside
And nobody frees you from your body
It's the soul that needs surgery



It's my soul that needs surgery
Plastic smiles and denial can only take you so far
And you break when the paper signs you in the
dark
You left a shattered mirror
And the shards of a beautiful girl
Pretty hurts
Shine the light on whatever's worse
Perfection is the disease of a nation
Pretty hurts
Shine the light on whatever's worse
Tryna fix something
But you can't fix what you can't see
It's the soul that needs the surgery
When you're alone all by yourself
And you're lying in your bed
Reflection stares right into you
Are you happy with yourself
It's just a way to masquerade
The illusion has been shed
Are you happy with yourself
Are you happy with yourself
Yes



LESSON 2

Women History and Giving Opinion

What do you remember we learned last class?

What is SOCIAL JUSTICE for you?

Social Justice

It is a simple concept: It is the notion that all people in a society deserve fair and equitable rights, opportunities and resources.

How can we fight/work for Social Justice?

How can we fight/work for Social Justice?



Food for thought

- Você acha importante nos conhecermos? (Ex: Nossos privilégios, classe econômica etc)
- Com o quê este autoconhecimento contribui?



fem·i·nism

/ˈfem.ɪ.nɪzəm/

noun

noun: **feminism**

the advocacy of women's rights on the basis of the equality of the sexes.

synonyms: the women's movement, the feminist movement, women's liberation, female emancipation, women's rights; [More](#)

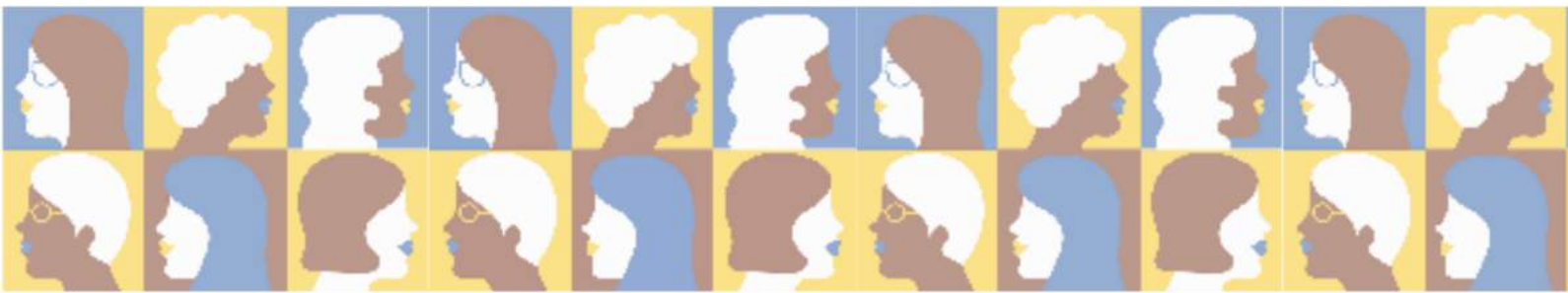
Origin

FRENCH

féminisme → feminism

late 19th century

late 19th century: from French *féminisme* .



Name: _____ Date: __ / __ / __

LESSON 3: How to Write a Good Comment

LET'S REVIEW

- Porque as pessoas escrevem comentários?

- Porque as pessoas leem os comentários?

- Onde podemos encontrá-los?

1. Um bom comentário é como um hambúrguer. Mantendo esta metáfora em mente: Quais são as características de um bom comentário? **(1,2,3CD) (2CLD)**



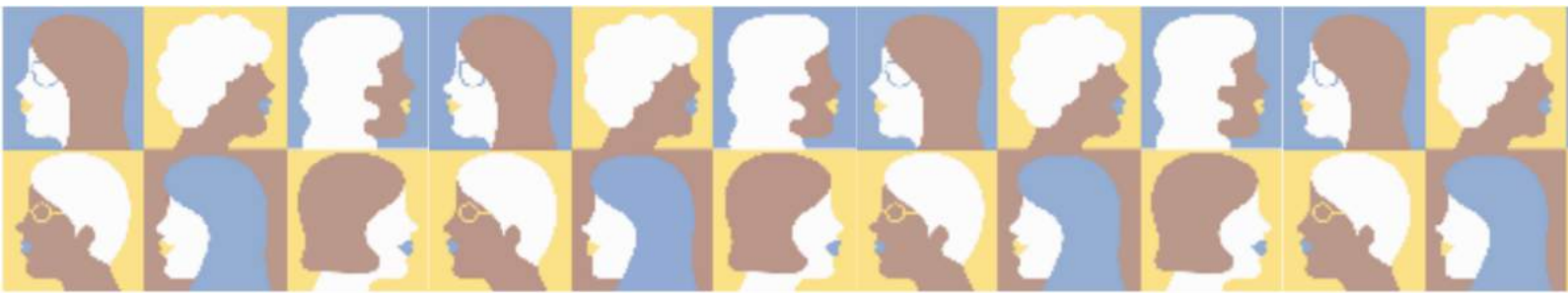
In my opinion, a good comment has...



Se um comentário não conter todos estes "tópicos", ele ainda é um comentário?

Porque a estrutura apresentada é a mais "aceita" como modelo de um bom comentário?

(3CD)



2. Agora vamos analisar comentários. Leia os comentários e diga se ele: **(8CLD)**

Explains Something / Shares Experience / Compliments something / Criticizes something / Agrees with something / Disagrees with something / None



Derek's Creations 1 month ago

I've seen comments saying that women have it harder than men...

Comments like these aren't helping anyone... everyone can hurt, male or female... some may say a females have it harder than males but that's equivalent to saying men are better than women. Both are sexist... everyone hurts and gender shouldn't determine who has it worst... The things people would do to be "pretty" or idle is what hurts. Remember being pretty isn't always about looks, it's also about being a manifestation of others desires to make them happy. The things that we do to make others happy is what hurts...

Show less

👍 4 🗨️ REPLY

"Eu vi comentários dizendo que mulheres sofrem mais do que homens... Comentários como este não ajudam ninguém...todo mundo pode ser machucado, homem ou mulher...alguns podem dizer que as mulheres sofrem mais do que os homens mas isso é o equivalente a dizer que homens são melhores do que mulheres. Ambos são sexistas...todo mundo sofre e gênero não determina quem sofre mais...As coisas que as pessoas fazem ou não para serem "bonitas" é o que magoa. Lembre-se que ser bonito não é sempre sobre looks, é também sobre a manifestação de outros desejos para os fazer felizes. As coisas que nós fazemos para fazer os outros felizes é o que machuca."

This comment _____.



Júlio César 2 months ago

A perfeição é a doença da nação... Mais alguém escutando em 2019? 🤔🍌🗨️

👍 32 🗨️ REPLY

This comment _____.



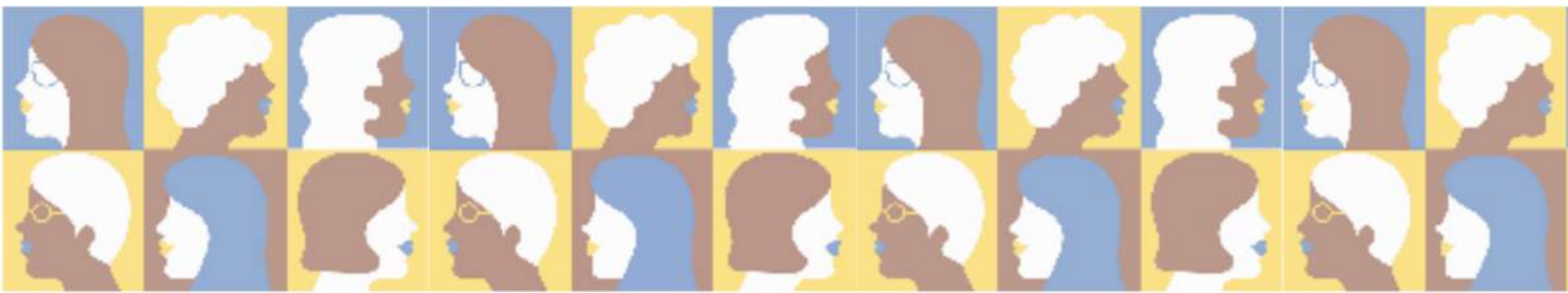
witch, please 2 years ago (edited)

I wish I could fit society's expectations while still being my natural self. But unfortunately that's not possible, especially for a dark skinned woman.

👍 587 🗨️ REPLY

"Eu gostaria de poder me encaixar nas expectativas da sociedade e ainda ser o meu eu natural. Mas infelizmente isso não é possível, especialmente para uma mulher de pele escura."

This comment _____.



Little Weirdo 1 year ago

I remember seeing this when I was younger, not knowing the world would be so hard. As I'm older I realised that this is hard, but true, as I've been struggling with my body image a lot over the past year. This should be showed to girls, woman and guys from all ages

👍 2.5K 🗨️ REPLY

View 15 replies ▾

“Eu me lembro de ver isso quando eu era mais jovem, não sabendo que o mundo seria tão difícil. Conforme fui ficando mais velho eu percebi que isso é difícil, mas verdade, pois eu tenho tido lutado bastante com a minha imagem corporal durante o último ano. Isto deveria ser mostrado para garotas, mulheres e meninos de todas as idades.”

This comment _____.

3.

a. Observe a linguagem usada. Contém abreviações? Quais?

b. A Linguagem é formal ou informal? Justifique. (1CD)

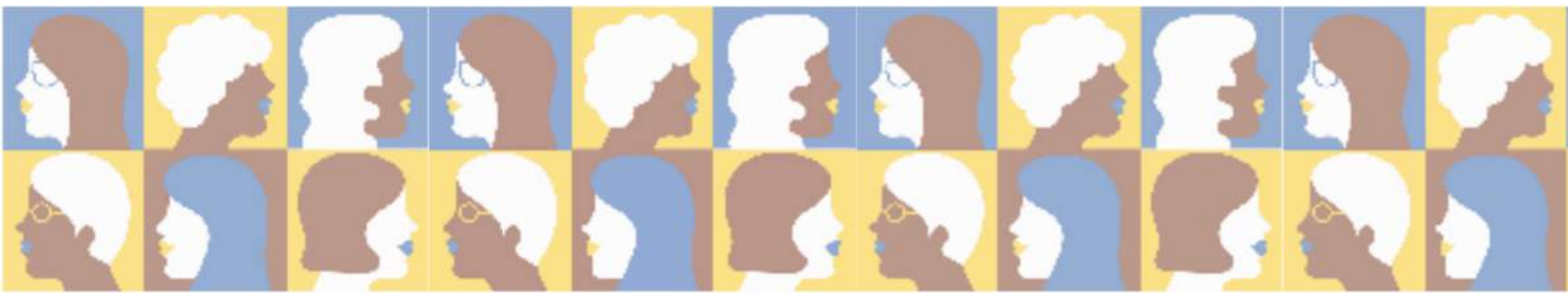
c. Para quem cada comentário foi direcionado? Justifique. (1CA)

d. Vamos pensar sobre críticas. Há críticas nos comentários? Sobre o que? (8CLD)

i. Como a crítica é feita? Quais palavra foram usadas?

4. Existem diversas formas de expormos nossa opinião, certo? Vamos pensar em como podemos expressar nossa opinião em Inglês classificando algumas sentenças? (5CLD) (2CLD)

It is so impressive how.... I liked it because... It felt very close to my heart because...	I did not like it because... One thing I would change would be... It is not impressive because...	In my opinion... I believe that... From where I stand...



5. Vamos analisar o seu comentário. Qual é o objetivo do seu comentário? O que você mudaria nele? (----)

TOPICO FRASAL	
EXPLICAÇÃO/ELABORAÇÃO	
EVIDÊNCIA/EXEMPLO	
SENTENÇA FINAL	

O objetivo do meu comentário é

_____.

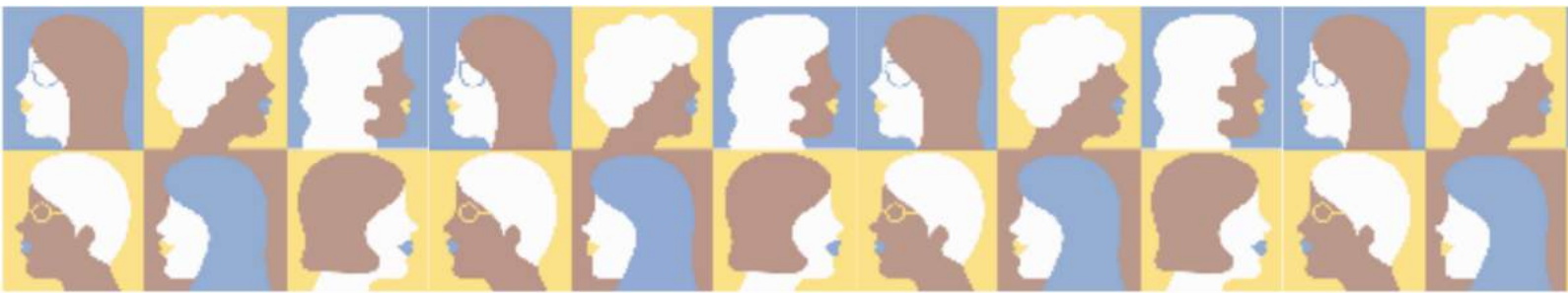
Mudanças que eu faria no meu comentário:

_____.

6. Considerando as correções feitas por sua Teacher e o que observamos sobre comentários, reescreva seu comentário:



Add a public comment...



3. Como podemos evitar de reproduzir padrões da sociedade? **(1EA) (3EA)**

- Interromper piadas ou comentários sexistas (ou não reproduzi-las);
- Retirar posters sexistas;
- Mudar comportamentos estereotipados, por exemplo: mulheres: falem mais, sejam menos passivas e complacentes, façam tarefas tradicionalmente designadas aos homens; homens: escutem mais, não dominem as conversas, façam tarefas tradicionalmente designadas às mulheres;

- _____
- _____
- _____

Be persistent, change takes time!



MUSIC AND WOMEN

MODULE 1

Presentation of a communication situation

By the end of this module you will be able to:

- Describe important woman in media;
- Choose genre to study;
- Differentiate comments in various platforms.

1. Group the sentences to produce short biographies of the following celebrities: **3IA, 4IA**



Beyoncé Knowles



Malala Yousafzai



Marielle Franco

- a. She is...
- b. She is from....
- c. She is an....

- a. She is...
- b. She is from....
- c. She is an....

- a. She was...
- b. She was from....
- c. She was a...

24 years old

Rio de Janeiro

Brazilian Politician

Activist for female education

Pakistan

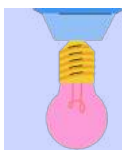
39 years old

american singer

the USA

39 years old

2. What places do the above personalities occupy? (Ex.: classroom, large company, television show...). What aspects do they have in common? Do they have any differences? **CACP, 6ACP**



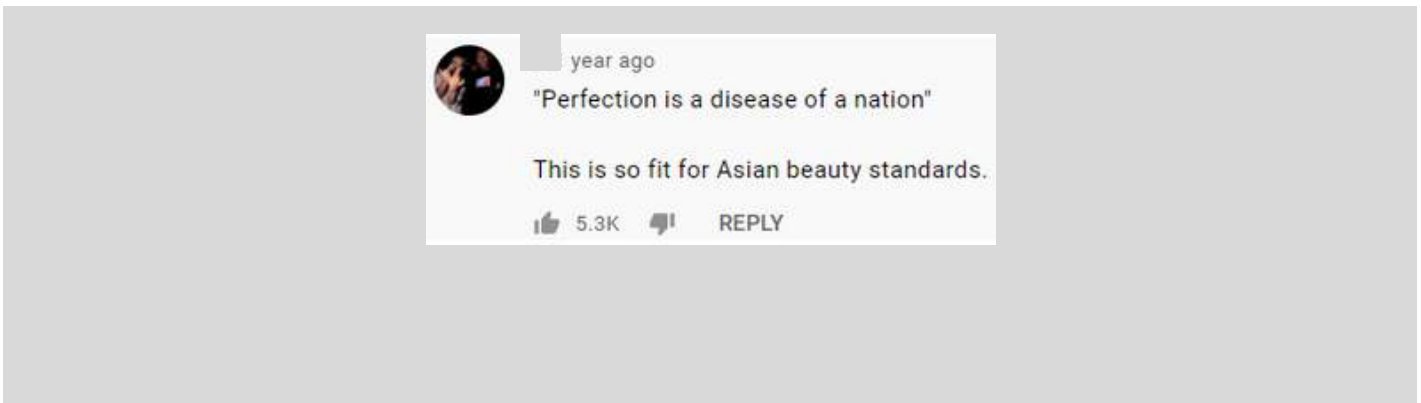
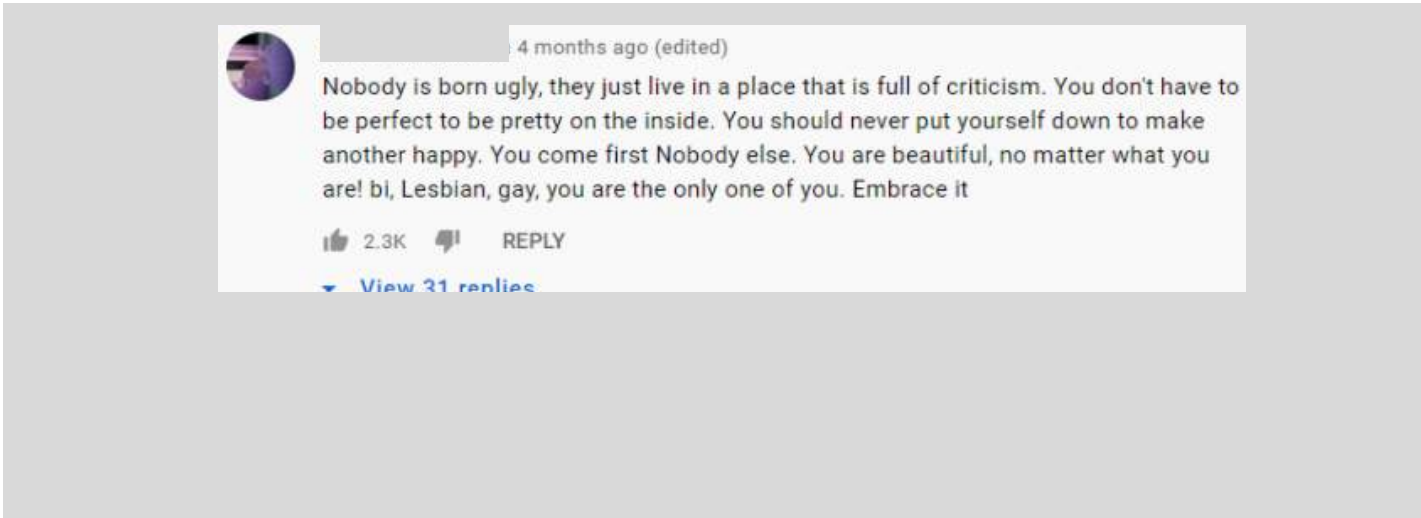
I. E você? Já pensou sobre sua identidade? Com qual das personalidades você se identifica? Por quê?

II. Utilizando uma ferramenta ou aplicativo de sua preferência, produza uma imagem que te represente de alguma forma.



5. Expor sua opinião online é amplamente encorajado hoje em dia. A seguir, temos alguns exemplos de comentários a respeito de um videoclipe. Responda as perguntas a seguir sobre as(os) autoras(es), seus comentários e a sua própria experiência com comentários :

- a. Who is the commenter writing to? 4CA, 1,,6,8,12 CLD
- b. What is the style of the comment? 4IA
- c. Which platform does it belong to? Why?
- d. Have you ever written any comment like this?





MODULE 2

Identidade e Ações

By the end of this module you will be able to:

- Learn about Beyoncé's life;
- Explore "Pretty Hurts" lyrics and meaning;
- Write the first version of your comment.

1. You are going to read about the artist Beyoncé. What do you know about her? Have you ever heard any of her songs?

2. "Pretty Hurts" da Beyoncé foi escolhido. Leia uma breve biografia sobre a artista e sua música, depois responda as perguntas que seguem e, por fim, debata suas respostas.


5CLD

Beyoncé Knowles...

was born in 1981 and was first captured by the public's eyes as lead vocalist of the R&B group Destiny's Child. She later established a solo career with her debut album *Dangerously in Love*, becoming one of POP music's top-selling artists with sold-out tours and a slew of awards. Knowles has also starred in several films, including *Dream Girls*. She married hip-hop recording artist Jay-Z in 2008 and the couple has three children. She also has won a total of 28 Grammy Awards.

"Pretty Hurts" is a song recorded by American singer Beyoncé for her eponymous fifth studio album (2013). It impacted mainstream radio in the United States on June 10, 2014, as the fourth single from the album. The song was written by Ammo, Beyoncé and Sia.

Adapted from: [Text 1](#) and [Text 2](#).



GLOSSARY
LEAD: principal
ESTABLISHED: criou
CAREER: carreira
DEBUT: lançamento
DANGEROUSLY: perigosamente
SOLD-OUT: esgotado
SLEW: grande quantidade
STARRED: estrelou
MAINSTREAM: comercial/tradicional

Source: [Link](#)

6CLD,

a. In your opinion, what is the most interesting fact about Beyoncé's life?

b. What was the name of her girl group?

- I. The name of her group was Beyoncé's Group
- II. The name of her group was Destiny child
- III. The name of her group was Destiny's child

c. When did she marry her husband? What does he do?

d. How many Grammys has she won?

3. Explore Beyoncé's albums. Then, answer: What are the topics that she covers on her albums? Are they important? Why?

1CS



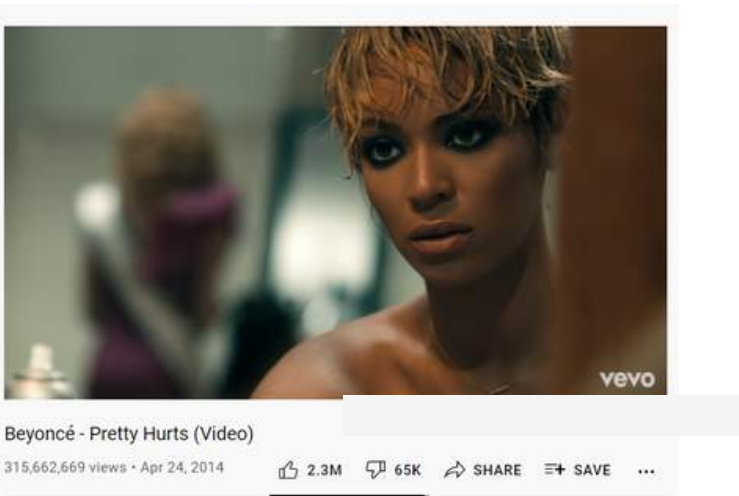
Você admira alguma artista brasileira? Alguma artista brasileira já produziu alguma arte a respeito do que a Beyoncé canta em *Pretty Hurts*? Se sim, qual e como? Se não, por que você acredita que não falaram sobre isso?

1CS



4. Watch the videoclip for "Pretty Hurts" and put it in order. Then, explore the lyrics with your teacher.

6,8,12CLD



GLOSSARY
ASPIRATION: sonho/desejo
DENIAL: negação
SHATTERED: esilhaçado
SHED: lançar
FALLING DOWN: cair
FIX: arrumar/consertar

() "Ms. Third Ward, your first question
What is your aspiration in life?"
"Oh, my aspiration in life would be
To be happy"

() Pretty hurts
We shine the light on whatever's worst
Perfection is a disease of a nation
Pretty hurts, pretty hurts

() When you're alone all by yourself
When you're lying in your bed
Reflection stares right into you
Are you happy with yourself?

() Pretty hurts (Pretty hurts)
We shine the light on whatever's worst
You're tryna fix something
But you can't fix what you can't see
It's the soul that needs a surgery

() Stripped away the masquerade
The illusion has been shed
Are you happy with yourself?
Are you happy with yourself?

() Blonder hair, flat chest
TV says, "bigger is better"
South beach, sugar free
Vogue says, "thinner is better"

() Ain't got no doctor, or pill that can take
the pain away
The pain's inside, and nobody frees you
from your body
It's the soul, it's the soul that needs surgery
It's my soul that needs surgery

() Just another stage
Pageant the pain away
This time I'm gonna take the crown
Without falling down, down, down

() Just another stage
Pageant the pain away
This time I'm gonna take the crown
Without falling down, down, down

() Plastic smiles and denial can only take
you so far
Then you break when the fake facade
leaves you in the dark
You left with shattered mirrors
And the shards of a beautiful past

() Mama said, "you're a pretty girl!"
What's in your head, it doesn't matter
Brush your hair, fix your teeth
What you wear is all that matters

5. Pretty Hurts é considerada uma música POP. Qual é o objetivo da música? Justifique sua resposta copiando ou circulando as sentenças que justificam sua resposta:

- a. () Entreter
- b. () Criticar algo
- c. () Elogiar algo
- d. () Narrar a realidade sem criticar ou elogiar



MUSIC AND WOMEN

MODULE 3

Ação de Linguagem e Estruturas

By the end of this module you will be able to:

- Identify style and characteristics of comments;
- Analyse verb tenses and its meanings.
- Debate some facts about Woman History.

1. Cada comentário tem um estilo, e é isso que observaremos agora. Considere os comentários do videoclipe a seguir para responder as perguntas:

a. O comentário contém:

- Abreviações?
- Citações da letra da música?
- Emojis ou sinais gráficos que indicam sentimentos positivos/negativos?
- Erros gramaticais ou de digitação?

c. Sobre a construção do comentário:

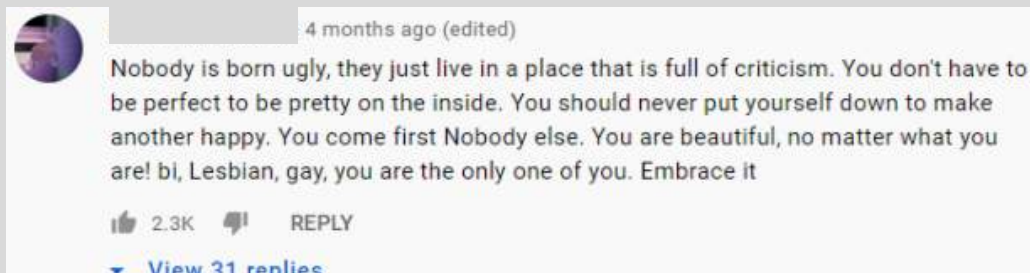
- Ele é longo ou curto?
- Ele contém conjunções contrastivas? (Ex.: But, However.....)
- Contém conjunção de tempo?

b. Sobre os objetivos dos comentários, ~~em inglês~~:


- Há alguma crítica?
- Há algum elogio?
- Há alguma sugestão?
- Há alguma menção do futuro?


d. Sobre a estrutura do comentário:

- Ele apresenta uma introdução?
- Ele contém exemplos ou experiências próprias?





 5 years ago
It's a bit strange coming from her...she's teaching us that surgery and cosmetics are not the key to happiness. However, Beyonce's got her looks and figure, most of which are not natural. I'm not saying she had surgery, Im just saying she wears make up to cover up bad features. Is that a good message to teach my generation? (Im 12 years old) If this song was sung by somebody who doesn't wear make up and worry about looks then it would make more sense. I still love you Beyonce!
Show less
👍 1K 🗨️ REPLY
View 170 replies ▾

 2 months ago
When you're beautiful you can have everyone's approval so easily. They will respect you, follow you. Other people will treat you as a princess. It feels like they can have the whole world if they want to.

But for someone who don't have does characteristics. It's hard to live. People will judge you. Even if you're doing good things and you're pushing yourself to your limits you're still not enough. Its hard to gain trust and respect from others. Its hard to live every single day hearing does painful word coming from someone you don't know. And its more painful to hear it from your own family. I feel sorry for my confidence because she's laying 6ft under the ground.

It's pretty pretty pretty hurts so bad.



What is a good comment foy you?
What makes you want to comment or answer to a comment?



LINGUISTIC ANALYSIS - VERBS AND ITS MEANINGS

Have you noticed how the comments feel very personal and easy to follow? Observe the words highlighted in the comments that follow:

The image shows two screenshots of social media comments. The first comment, from 2 months ago, discusses the experience of being beautiful and the pain of not being. The second comment, from 4 months ago, discusses the experience of being ugly and the importance of self-acceptance. Both comments have several verbs underlined in red.

Comment 1 (2 months ago):

When you're beautiful you can have everyone's approval so easily. They will respect you, follow you. Other people will treat you as a princess. It feels like they can have the whole world if they want to.

But for someone who don't have does characteristics. It's hard to live. People will judge you. Even if you're doing good things and you're pushing yourself to your limits you're still not enough. Its hard to gain trust and respect from others. Its hard to live every single day hearing does painful word coming from someone you don't know. And its more painful to hear it from your own family. I feel sorry for my confidence because she's laying 6ft under the ground.

It's pretty pretty pretty hurts so bad.

Comment 2 (4 months ago (edited)):

Nobody is born ugly, they just live in a place that is full of criticism. You don't have to be perfect to be pretty on the inside. You should never put yourself down to make another happy. You come first Nobody else. You are beautiful, no matter what you are! bi, Lesbian, gay, you are the only one of you. Embrace it

2.3K REPLY
View 31 replies

2. Answer the questions about the previous comments:

- Os verbos estão no Passado, Presente ou no Futuro?
- Há similaridades entre os tempos verbais dos comentário? Por que você acredita que isso acontece?

3. Observe the verbs underlined un the comments above. Write them in the table that follows and do the tasks regarding them.





a. (Orange verbs) O verbo To Be (Ser/Estar) é um Stative Verb (verbo de estado) e um Auxiliary Verb (Verbo auxiliar). Quando ele aparece sozinho, ele expressa algum fato ou descrição, como em "You are beautiful". Quando ele aparece como auxiliar, ele está com um main verb (verbo principal), principalmente em tempo progressivo, como em "You are doing good things". Ele também pode ser usado para falar do futuro e é usado na seguinte estrutura "Will + To be". No espaço abaixo, escreva exemplos do verbo To Be nos comentários estudados na atividade 1.

b. (Blue verbs) Estes são verbos de estado; Verbos de estado expressam estados e não apenas uma ação. Eles são classificados entre: *thoughts and opinions, feelings and emotions, senses and perceptions, possession and measurement*. Classifique os verbos destacados considerando as categorias a seguir:

thoughts and opinions	feelings and emotions	senses and perceptions	possession and measurement

c. (Red words) As palavras sublinhadas em vermelho são consideradas "erros". Como escreveríamos elas corretamente?

4. Agora, leia as afirmações e as classifique entre T (True) ou F (False) de acordo com seus conhecimentos prévios e crenças atuais.

1EC, 2EC, 4EC



- () I think women vote since the beginning of our society.
- () I believe men gained the right to vote in Brazil in 1930.
- () I wish Brazilian Congress is predominantly female, with men totaling a mere ten percent.
- () I know that the two highest IQs ever recorded, through standardized testing, both belong to men.
- () I wish women and girls were allowed at the first olympics.
- () I know women often wrote under pen names in times when it was not seen as appropriate for them to contribute to literature.
- () I doubt the first woman to rule a country as an elected leader got elected in 1960.
- () I imagine factory work was always done by men.
- () I understand that women weren't legally guaranteed equal educational opportunities until 1972.



Você consegue pensar em consequências para os fatos da atividade anterior?

Quantas mulheres influentes você conhece? O que ela /elas representam para você?



MUSIC AND WOMEN

MODULE 4

Mulheres e Pressão estética

By the end of this module you will be able to:

- Compare content in videos about woman history;
- Design compilate of modern brazilian aesthetics;
- Study about important dates for Woman;
- Argue about intent on "Pretty Hurts";
- Analyse and rewrite your comment.

1. Em pares, faça uma lista de partes do corpo em Inglês! Compartilhe com seus colegas e completem o padlet conjuntamente.

2. Nos módulos passados começamos a estudar sobre a letra de "Pretty Hurts" e o contexto apresentado no videoclipe. Assista aos vídeos a seguir e responda:

- Qual o tema dos vídeos ?
- Eles são iguais ou diferentes? O que os relaciona e/ou os diferenciam um do outro?
- Os vídeos se relacionam com o videoclipe "Pretty Hurts"? Como?
- Você viu alguma das palavras que aprendeu na atividade passada?

1CS, 2CS, 2CMS



3. Os videos anteriores mostram as mulheres no decorrer da história do mundo. Utilize o espaço a seguir para desenhar qual seria o padrão de hoje no Brasil. Após isso, responda as perguntas que seguem:

- Onde você vê esses padrões de beleza?
- Qual é a função de tal padrão?
- Como os padrões afetam nossa vida?

8ACP, 1EC,



4. Analise as imagens a seguir e as classifique de acordo com os termos abaixo. Após isso, responda as perguntas: 4EC

BEER AD - MAGAZINE COVER - MODELING MESSAGES AD - "SUMMER PROJECT" AD

- a. O que as imagens estão incentivando? Elas são comuns?
- b. O que você vê nas imagens se relacionam com o seu desenho da atividade anterior?
- c. O que você mudaria nas imagens/propagandas?

PROJETO VERÃO

Pacote Corporal
8 Sessões

- + Lipoeavitação
- + Corrente Russa
- + Manta Térmica
- + Massagem
- + Drenagem Linfática

499,00

Agende seu horário:
(85) 3182-7893 / 98852-3609
98648-5992

a) _____

Source: [Link](#)

VERÃO É NOSSO

b) _____

Source: [Link](#)

Um **corpo** na medida que **você quer**

Manthus
com 10 sessões
Reduza suas medidas em pouco tempo

de R\$ 500,00 por R\$ **450,00**

6x em nos cartões Visa ou Master.

CorpoBello
estética

d) _____

Source: [Link](#)

CORPO

CURVAS DE VERÃO

- power dieta turbinada o metabolismo
- tratamentos e cosméticos redesenham o corpo
- plano de caminhada chapa barriga, tonifica pernas e firma bumbum

-8 kg em 1 mês

make de passarela looks da SPFW adaptados para o dia a dia com produtos a partir de R\$ 7

cabelão sem frizz dicas para "domesticar" os fios de vez

segredos das tops Cinco atletas revelam o que o esporte fez por elas e pode fazer por você

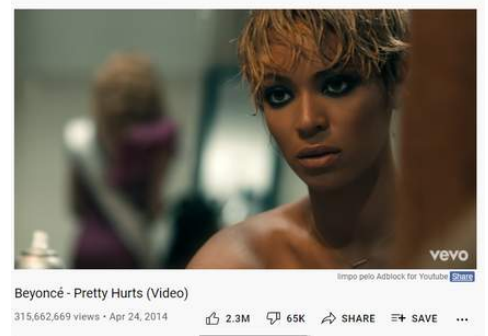
acupuntura, shiatsu e massagens controlam o peso, acibarr esse, elite...

c) _____

Source: [Link](#)

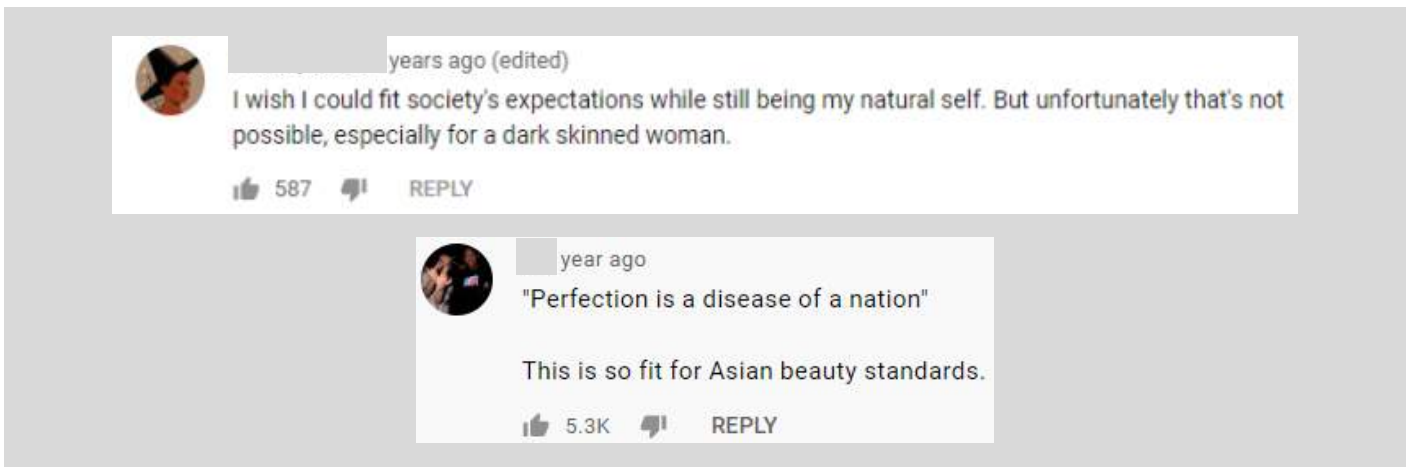


5. As imagens anteriores se relacionam com o videoclipe de "Pretty Hurts"? Assista novamente e responda: *Qual é o padrão de beleza apresentado pelo videoclipe?*



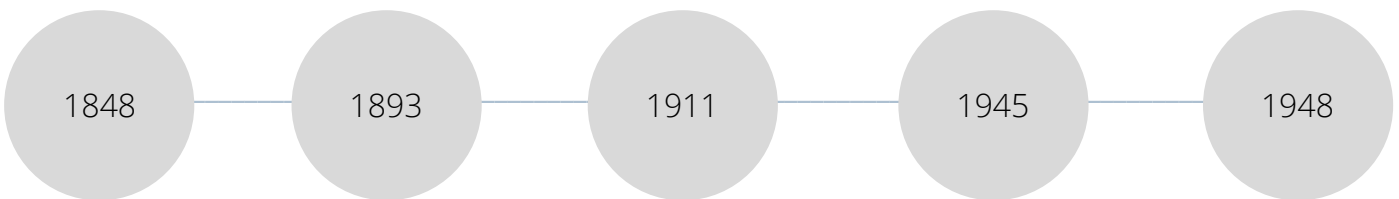
6. Leia os comentários abaixo e responda:

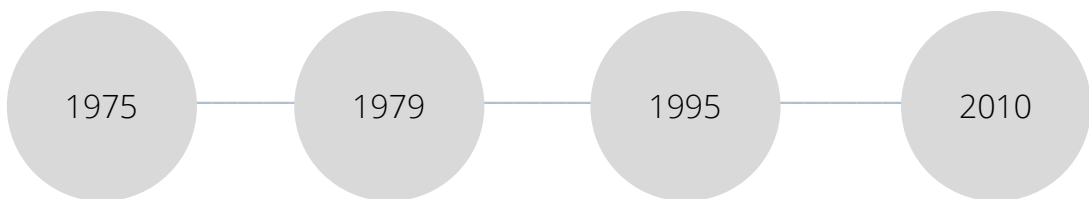
- a. Quais novos argumentos eles trazem ao debate?
- b. Todos experienciam os padrões de beleza da mesma forma?
- c. Como estes comentários se relacionam com os videos anteriores?



7. PART A. Assista ao video sobre a história do direito das mulheres e complete a linha do tempo abaixo:

11A, 41A.







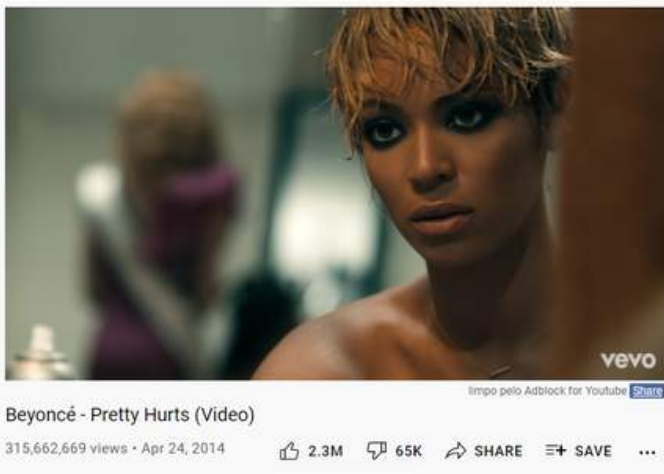
PART B. Em um trecho do vídeo, é mencionado "as we enter the 21st century, patriarchy, the stigma persist and exemplary leaders to resist them. With the rise of the digital age, social media emerges as a crucial tool to galvanize populations in the fight against injustice. A single woman's voice is now louder than ever.". Responda as perguntas em dupla:

- a. Por que as mídias sociais são essenciais hoje em dia nos debates sobre gênero?
- b. O que "A single woman's voice is now louder than ever" significa?
- b. Qual a contribuição de "Pretty Hurts"?

11A, 41A.



8. Considere as correções de sua Teacher e reflita sobre a função do seu comentário no videoclipe de "Pretty Hurts":



Objetivo:

- Criticar algo
- Elogiar algo
- Compartilhar experiência
- Falar com a artista
- Responder um outro comentário
-

Palavras-chave do meu comentário:

REWRITE YOUR COMMENT

9. Considerando o que estudamos sobre: *objetivos dos comentários, questões de estrutura gramatical e posicionamento*, reescreva seu comentário para a música "Pretty Hurts" de Beyoncé:

Escreva um comentário...

1CS, 1CA, 4CA, 1CD, 1CLD, 6CLD



MUSIC AND WOMEN

MODULE 5

Estrutura de comentário e Análise

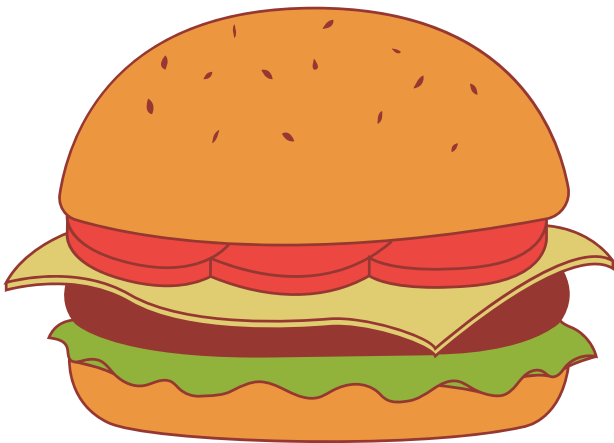
By the end of this module you will be able to:

- Analyse the structure of comments through a metaphor;
- Analyse your production;
- Rewrite your comment.

1. Nos módulos anteriores você estudou sobre o videoclipe e letra de *Pretty Hurts*, da Beyoncé. E desenvolveu um comentário. Considerando o que você já estudou sobre comentários, responda: O que é um bom comentário? 2CS, 2CD,

2. Considere a metáfora a seguir e complete com as partes constituintes de um comentário.

**EVIDÊNCIA/EXEMPLO - EXPLICAÇÃO/ELABORAÇÃO -
TOPICO FRASAL - SENTENÇA FINAL/CONCLUSÃO**





Se um comentário não contiver todos estes "tópicos", ele ainda é um comentário?

Porque a estrutura apresentada é a mais "aceita" como modelo de um bom comentário?



3. Considere a metáfora da atividade anterior e analise os comentários que seguem. Eles seguem a estrutura do sanduíche?

2 months ago

When you're beautiful you can have everyone's approval so easily. They will respect you, follow you. Other people will treat you as a princess. It feels like they can have the whole world if they want to.

But for someone who doesn't have those characteristics. It's hard to live. People will judge you. Even if you're doing good things and you're pushing yourself to your limits you're still not enough. It's hard to gain trust and respect from others. It's hard to live every single day hearing those painful words coming from someone you don't know. And it's more painful to hear it from your own family. I feel sorry for my confidence because she's laying 6ft under the ground.

It's pretty pretty pretty hurts so bad.

4 months ago (edited)

Nobody is born ugly, they just live in a place that is full of criticism. You don't have to be perfect to be pretty on the inside. You should never put yourself down to make another happy. You come first Nobody else. You are beautiful, no matter what you are! bi, Lesbian, gay, you are the only one of you. Embrace it

2.3K REPLY

[View 31 replies](#)

4. Considere a tabela apresentada e os comentários analisados como modelo de análise para o seu próprio comentário.



MUSIC AND WOMEN

MODULE 6

Peer Review e Postagem

By the end of this module you will be able to:


- Peer review;
- Learn about specific gramatical aspect;
- Write final version of your comment!

1. Utilize a tabela a seguir para avaliar seu comentário. Após isso, utilize a mesma tabela para dar um feedback a/ao sua/eu colega. 9CLD, 11CLD, 12CLD

O seu comentário....	Yours			Colleague's		
	YES	PARTIALLY	NO	YES	PARTIALLY	NO
...contém seu ponto de vista sobre o tema?						
...menciona diferentes vozes?						
...considera outros pontos de vista?						
...segue a lógica da estrutura sanduiche)?						
...providencia exemplos?						
...relata experiências pessoais ou de terceiros?						
...faz uso do verbo To Be?						
...faz uso do Simple Present?						
...faz menção direta a produção audiovisual comentada?						
...						

In order to write a comments, we use more than gramatical structures. The choice of words, the order of facts and punctuation counts as a factor in the building of your comment. In the next activity you are going to learn about different ways of constructing your arguments.

2. Observe the comment that follow, there is a word highlighted. Can you understand the function of that word in the sentence?

 5 years ago

It's a bit strange coming from her...she's teaching us that surgery and cosmetics are not the key to happiness. **However**, Beyonce's got her looks and figure, most of which are not natural. I'm not saying she had surgery, Im just saying she wears make up to cover up bad features. Is that a good message to teach my generation? (Im 12 years old) If this song was sung by somebody who doesn't wear make up and worry about looks then it would make more sense. I still love you Beyonce!

Show less

👍 1K 🗨️ REPLY

View 170 replies ▾

5CLD, 3CLD



5. Parabéns, você acabou de postar o seu comentário! Agora é hora de pensar nas suas futuras ações. Observe as seguintes ações e as classifique entre **P** (possible) e **IM** (impossible):

- () Interromper piadas ou comentários sexistas (ou não reproduzi-las); 11A, 21A, 31A, 41A.
- () Retirar posters sexistas;
- () Mudar comportamentos estereotipados, por exemplo: mulheres: falem mais, sejam menos passivas e complacentes, façam tarefas tradicionalmente designadas aos homens; homens: escutem mais, não dominem as conversas, façam tarefas tradicionalmente designadas às mulheres;
- () _____

- () _____



5CLD, 3CLD