

Debatendo os Temas Contemporâneos Transversais em língua inglesa: representações de alunos do Ensino Médio Técnico Tecnológico

Debating Contemporary Cross-Curricular Themes in English Language: Representations of Technical-Technological High School Students

Shirlene Bemfica de Oliveira¹
Camila Alexandra Lopes da Silva²

Resumo

Uma questão que preocupa educadores é a abordagem e gerenciamento de questões controversas em sala de aula. Habilidades de tomada de decisões sobre questões contraditórias são relevantes para uma educação democrática e para a cidadania global. As aulas de conversação de língua inglesa podem ser propícias para a discussão dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), apesar da complexidade interacional, pois ocorrem em um ambiente institucional onde há uma relação de poder que pode favorecer ou não o entendimento crítico da realidade (Weiss, 2009; Garcez et al. 2012). Esse espaço de aprendizagem pode ser um meio de expressão da subjetividade dos participantes e um contexto de oportunidades, conscientização e enfrentamento dos desafios culturais e ideológicos (Thanasoulas, 2001; Mattos, 2014; Picanço, et al., 2021). O objetivo deste trabalho é apresentar e discutir episódios discursivos em que as representações sobre os TCTs são compartilhadas, discutidas e transformadas coletivamente em aulas de conversação em inglês. Os dados foram coletados em um projeto de pesquisa e extensão que oferece encontros de conversação em inglês, abertos à comunidade interna e externa, com monitores alunos dos cursos técnicos integrados de um Instituto Federal em Minas Gerais. Os encontros são planejados com ênfase nos TCTs, nos Novos Letramentos e os dados das filmagens compõem o corpus de análise discursiva. Nesse contexto, a língua inglesa é a “expressão das identidades de quem delas se apropria”, permitindo que os participantes e monitores aprendam a língua e se “redefinam como novas pessoas” (Rajagopalan, 2003). Os dados apontam episódios discursivos que promovem socialização, interação em inglês, desenvolvimento da interlíngua e aprendizado de aspectos sociais, culturais, ambientais e econômicos diversos, promovendo letramentos sociais e cidadania (Street, 1984; Mattos, 2014). Os resultados indicam que, na discussão dos TCTs, os participantes constroem conhecimentos e passam por um processo de reconstrução identitária e familiarização com a temática.

Palavras-chave: Temas Contemporâneos Transversais. Episódios discursivos. Língua Inglesa.

Abstract

A significant challenge for educators is the approach and management of controversial issues in the classroom. Decision-making skills in the face of contradictory problems are relevant for democratic education and global citizenship. English conversation classes can be conducive to discussing Contemporary Cross-Curricular Themes (CCTs), despite the interactional complexity, as they occur in an institutional environment with a power relationship that may or may not favour a critical understanding of reality (Weiss, 2009; Garcez et al. 2012). This learning space can be a context for expressing participants' subjectivity and a context of opportunities, awareness, and facing cultural and ideological challenges (Thanasoulas, 2001; Picanço, et al., 2021). This work aims to present and discuss the discursive episodes in which representations of CCTs are shared, discussed, and collectively transformed in English conversation classes. The data were collected in a research and extension project that offers English conversation meetings, open to the internal and external community, with monitors who are students of integrated technical courses at a Federal Institute in Minas Gerais. The discussion sessions are planned with an emphasis on CCTs and multiliteracies, and the data from the recordings form the corpus of discursive analysis. In this context, the English language is the “expression of the identities of those who

¹ Doutorado em Estudos Linguísticos. Instituto Federal Minas Gerais – Campus Ouro Preto, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1435-1728>. E-mail: shirlene.o@ifmg.edu.br.

² Bacharel em Direito. Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-00001526-3792>. E-mail: silvacami30@gmail.com.

appropriate it,” allowing participants and monitors to learn the language and “redefine themselves as new people” (Rajagopalan, 2003). The data point to discursive episodes that promote socialization, interaction in English, development of interlanguage, and learning of diverse social, cultural, environmental, and economic aspects, promoting social multiliteracies and citizenship (Street, 1984). The results indicate that, by discussing CCTs, participants construct knowledge and undergo a process of identity reconstruction and familiarization with the theme.

Keywords: Contemporary Cross-curricular Themes. Discursive episodes. English Language.

1 Introdução

Desde 1997, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) têm sido incluídos em documentos oficiais elaborados pelo Governo Federal, especialmente na área de Educação e Direitos Humanos. Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, foram desenvolvidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que oferecem orientações para o planejamento de aulas interativas em língua inglesa. Esses documentos incentivam práticas pedagógicas que promovem um ambiente seguro e respeitoso, ao mesmo tempo em que buscam desenvolver o senso crítico dos alunos (Brasil, 1997). As diretrizes também estimulam a exploração, o debate e a pesquisa sobre uma ampla gama de temas, incluindo os que podem ser controversos, como os TCTs (Mattos, 2014; Pruegger, 2015).

Em aulas de conversação em inglês, há um esforço para engajar os alunos em um processo de aprendizagem e discussão de TCTs para potencializar o uso da língua e para expor os alunos a uma variedade de perspectivas, dando-lhes ferramentas para refletir, questionar, contestar e analisar criticamente as questões e as relações de poder existentes, oferecendo oportunidades para a comunicação democrática e ética (Brookfield; Preskill, 2005; Hess, 2009; Mattos, 2014). No entanto, Fournier-Sylvester (2013) aponta que envolver os alunos na discussão de questões polêmicas pode ser complexo para o professor no que tange ao gerenciamento de conflitos e polarizações na sala de aula durante as atividades. Outro ponto de discussão é relacionado ao discurso didaticamente binário da sala de aula que coloca o professor como dominador do debate (Garcez et al., 2012)

O objetivo deste artigo é analisar e entender os episódios discursivos elaborados por participantes de um projeto de pesquisa e extensão³ ao discutirem os TCTs e verificar as possíveis representações advindas das discussões e as possibilidades de reprodução ou reconstrução de conhecimentos (Garcez et al., 2012).

construir conhecimento conjuntamente, envolve criar recursos de interlocução para construir o mundo em comum, removendo obstáculos para tanto se necessário, e também produzir conhecimento compartilhado novo ou reproduzi-lo coletivamente, mediante participação e engajamento (Garcez et al., 2012, p. 223).

³ Projeto de pesquisa e extensão aprovado pelo Comitê de Ética sob o CAAE: 60114922.4.0000.8507

As próximas seções abordarão os Temas Contemporâneos Transversais, o ensino de línguas adicionais e os métodos utilizados para compilar o corpus, além das análises e discussões realizadas.

2 Temas Contemporâneos Transversais

Os temas contemporâneos transversais (TCTs) são controversos e incluem direitos humanos, trabalho infantil, igualdade de gênero, racismo, migração, alterações climáticas e outros. Eles possuem impacto político, social e pessoal, tratam da subjetividade, o que desperta sentimentos e emoções que podem dividir opiniões (Oxfam, 2018, p. 3). Além disso, “os temas controversos podem ter uma natureza local e não podem ser concebidos e ensinados de forma universalizante” (Mattos, 2014, p. 105). Por serem subjetivos, sua aceitação varia conforme o contexto ideológico, social ou econômico, e “as pessoas muitas vezes mantêm pontos de vista fortes baseados em suas próprias experiências, interesses e valores” (Oxfam, 2018, p. 3).

Como discutido anteriormente, as diretrizes curriculares brasileiras para língua inglesa apontam para a inserção dos Temas Contemporâneos Transversais como eixo motivador para o uso da língua alvo como prática social, política, histórica e culturalmente contextualizada para o exercício da cidadania e do bem coletivo (Mattos, 2014). Estudos anteriores no contexto de ensino de língua inglesa demonstram que a abordagem de ensino com foco nos TCTs ou temas polêmicos motiva os alunos e promove a qualidade da produção linguística, a autonomia e o posicionamento crítico e politizado (Mattos, 2014; Badri, 2015; Oliveira, 2016; Silva et al., 2022). O conceito de transversalidade, é multidisciplinar e está relacionado a metodologias pedagógicas que atravessam vários componentes curriculares integrando diversos conhecimentos e ultrapassando uma concepção fragmentada, em direção a uma visão sistêmica e integrada de formação (Brasil, 2019).

Em princípio, o objetivo de trabalhar a transversalidade é conscientizar os estudantes para que eles reconheçam e aprendam sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade quando adultos. Assim, a abordagem dos TCTs pode permitir aos estudantes compreender questões diversas⁴ contribuindo para sua formação integral, sendo essa uma das funções sociais da escola (Brasil, 2019). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância dos TCTs para estabelecer uma ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, para a conexão com as experiências e vivências dos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer

⁴ Algumas dessas questões incluem: cuidar do planeta a partir do território em que vivem; administrar as próprias finanças; cuidar da saúde; usar as novas tecnologias digitais; entender e respeitar a diversidade, compreender os direitos e deveres como cidadãos.

contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na BNCC e em língua inglesa, que é o foco deste trabalho (Brasil, 2018). Os TCTs, estão dispostos em seis macro áreas temáticas, conforme a figura abaixo e são articulados pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental e Temas Transversais da Educação Básica, no Ministério da Educação:



Figura 1: Temas contemporâneos Transversais
Fonte: Brasil, 2019, p. 7

As macroáreas servem para subsidiar o trabalho dos professores e gestores, em especial aos envolvidos na (re)elaboração curricular, quanto à incorporação dos TCTs da BNCC (Brasil,2018). A BNCC sugere a inserção nos currículos e nas práticas pedagógicas das escolas e para tanto, a metodologia de trabalho deve ser baseada em quatro pilares, conforme mostra a figura 2 abaixo:

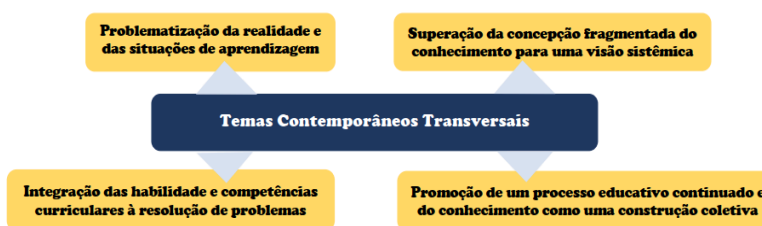


Figura 2: Pilares dos Temas Contemporâneos Transversais
Fonte: Brasil, 2019, p. 8

Em meio a um contexto de globalização e industrialização 4.0, a tecnologia está nas mãos, e com isso, segundo Badri (2015), o meio educacional tornou-se mais complexo e nebuloso à medida que as influências culturais fluem multidirecionalmente através dos meios de comunicação e da Internet. Com todo esse avanço tecnológico, as informações se tornam mais facilmente acessíveis,

principalmente nos grandes centros e os estudantes são confrontados com uma gama de conhecimentos e forças culturais que podem ser conflituosas com as do seu contexto local. Nesse sentido, uma abordagem de ensino de línguas para a cidadania global tornou-se uma necessidade, uma vez que os estudantes querem saber mais sobre questões mundiais e precisam ser capazes de pensar criticamente sobre problemas globais complexos e tomar decisões para atuarem de forma democrática (Mattos, 2014; Badri, 2015).

Em resposta a isto, e para a superação da concepção fragmentada do conhecimento para uma visão sistêmica o ensino de línguas deve para além de desenvolver as habilidades de compreensão oral e escrita, deve educar para a cidadania global e para incentivar os alunos a explorar e compreender pontos de vista opostos sobre debates polarizados. Além disso, deve levar os alunos a refletir e expressar os seus próprios valores e opiniões, bem como a ouvir e respeitar as perspectivas dos outros (Mattos, 2014; Badri, 2015).

3. Para além das habilidades integradas nas aulas de conversação em língua inglesa

As aulas de conversação em língua inglesa são desafiadoras para professores e alunos. Os professores se mobilizam para manter a abordagem de ensino centrada no aluno, com foco na comunicação mediada pela interação genuína e crítica, apesar de a sala de aula convencional propiciar mais “o disciplinamento e a reprodução de conhecimentos” (Garcez, 2012, p. 213). Durante o planejamento, os professores precisam considerar aspectos como as características dos alunos participantes, o contexto e as características da oralidade da língua-alvo, ou seja, “um fenômeno interativo e dinâmico, que se volta para as atividades dialógicas que caracterizam a fala, que são as estratégias de produção oral em tempo real” (Botelho, 2012, p. 39). Além disso, é relevante entender que a língua é uma prática social e uma bandeira política (Rajagopalan, 1999). Desta forma, o uso da língua em atividades de interação com temas de cunho social e político é essencial para o desenvolvimento da oralidade, para a constituição da identidade dos participantes, além de ser uma ferramenta para o diálogo e para a integração das habilidades e competências curriculares para a consciência, resolução de problemas e construção de conhecimentos.

No projeto de pesquisa e extensão investigado, a língua é uma atividade dialógica e social que promove um processo educativo para a construção coletiva de conhecimentos. São enfatizadas as estratégias de comunicação oral integradas às quatro habilidades principais: ouvir, ler, falar e escrever, associadas ao conhecimento de vocabulário, desenvolvimento da criticidade e promoção da cidadania

(Oxford, 2001; Botelho, 2012; Mattos, 2014). Essa abordagem promove o engajamento significativo com a aprendizagem do conteúdo, desenvolvimento das habilidades de linguagem, cultura e tecnologia, transformando os alunos em cidadãos mais informados e conscientes de seu posicionamento no mundo. Vernier et al. (2008) questionam se apenas o ensino das habilidades é suficiente para capacitar os alunos a utilizar o sistema de linguagem apropriado em qualquer circunstância social. Nesse sentido, o foco das aulas contempla o desenvolvimento da competência comunicativa, atendendo a todos os seus componentes: gramatical, discursiva, sociolinguística, pragmática, estratégica e psicomotoras (Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell, 1995).

A prática pedagógica consolida-se pela aprendizagem da diversidade cultural, entendida como parte da linguagem que abrange costumes culturais, modos de pensar, sentir e agir (Damen, 1997; Brown, 2000). Mendes (2004) propõe ensinar a língua como cultura de forma ampla e crítica, desenvolvendo a consciência cultural de professores e alunos. A diversidade cultural é essencial no ensino de línguas adicionais, pois relaciona-se à condição do inglês como língua internacional para reduzir desigualdades e promover justiça social (Thanasoulas, 2001). McKay (2003) aponta que o inglês transnacional desafia práticas tradicionais, enquanto Menezes de Souza (2011) observa que a globalização conecta culturas em conflito. Nesse cenário, a internet possibilita novas formas de interação cultural e colaboração no ensino, facilitando um diálogo respeitoso (Silva Júnior, 2012). Paiva (2015) ressalta que redes sociais e recursos digitais ampliam as oportunidades de comunicação e multiletramentos.

O projeto inova ao promover o desenvolvimento linguístico, pedagógico e tecnológico, integrando letramentos sociais e digitais (Street, 2014). Os participantes utilizam canais como *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook* para praticar inglês fora do contexto escolar. Com foco nos TCTs, os bolsistas, alunos do ensino médio técnico, planejam aulas que priorizam o discurso falado, habilidades comunicativas e as circunstâncias de produção (Bygate, 2001). Em sala de aula, são realizadas atividades que abrangem desde aspectos de pronúncia, como ênfases e entonação, até morfologia, organização do discurso, sintaxe e vocabulário, adaptando-se ao uso formal e informal da língua (Underwood, 1994, p. 9).

4. Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida em um projeto de pesquisa e extensão em um Instituto Federal no estado de Minas Gerais. O projeto de extensão⁵ promove encontros semanais de conversação para a discussão em língua inglesa de temas como o ativismo, as Ciências, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs) e TCTs. O projeto é uma possibilidade de manifestação ou de expressão da subjetividade dos participantes e também uma oportunidade de conscientização e de enfrentamento dos desafios que as culturas e as ideologias propõem às estruturas sociais consolidadas (Picanço, et al., 2021). O valor social desse projeto de extensão se estabelece pelo entendimento dos participantes de que aprender uma língua adicional pode atenuar os processos de minorização, exclusão e desigualdade presentes no mundo (Del Valle, 2017). Por isso, os encontros são marcados pelo destaque e por modelos de educação comprometidos com a superação das desigualdades e pela inclusão de todos os segmentos sociais por meio do acesso e produção de conhecimento (Santos, 2000).

O modelo de planejamento de aulas propõe o uso de ciclos de atividades com uma tarefa centralizadora, envolvendo as fases de insumo, ensaio e produção. Essas atividades visam praticar a oralidade e avançar na interlíngua, variando de atividades linguística mecânicas e manipulativas para atividades interativas e de negociação em grupos (Underwood, 1994). A preocupação é com o processo de produção de sentido em diferentes contextos sociais, marcados pela participação em atividades de negociação entre os participantes da comunicação. Primeiro, os alunos participam de atividades que ativam seus conhecimentos prévios, utilizando técnicas de *brainstorming* e situações-problema. Em seguida, leem textos curtos ou assistem a vídeos para observar e tomar notas, entendendo novos conhecimentos e pontos de vista. Em seguida, eles participam de atividades interativas em pares ou pequenos grupos para ensaiar e engajar na língua inglesa, trocando informações e estabelecendo relações sociais. Nesta fase, são utilizadas tarefas como *information gap*, *split dialogues*, *role-plays*, simulações, jogos com mímica, movimento físico; diálogos; piadas e enigmas; pesquisas e questionários; discussões e debates; descrição de imagens, análise de mapas e gráficos; dramatizações; atividades de contação de histórias e atividades interculturais. Durante as atividades, os bolsistas e coordenadores observam a participação dos alunos, gravam as atividades em áudio e vídeo e discutem os encontros a partir das gravações e transcrições.

⁵ No projeto de extensão *Conversation Club*, os bolsistas dos Programa de Iniciação Científica Júnior (PIBIC Jr.) e de Extensão Júnior (PIBEX Jr.) são os monitores que planejam, ministram e filmam aulas e participam de atividades de cunho social e ativista com foco nos ODSs. Durante as oficinas, eles são desafiados a se desenvolver na língua inglesa, através de dinâmicas, discussões e temáticas que impulsionaram o desejo de se comunicar. Após as oficinas gravadas, os dados transcritos são inseridos no CALIEMT: Corpus de Aprendizes da Língua Inglesa do Ensino Médio Técnico.

O projeto de extensão é desenvolvido com a participação da pesquisadora, 2 bolsistas PIBIC Jr., 2 bolsistas PIBEX Jr⁶ e atualmente atende 33 alunos (pessoas da comunidade externa, professores, servidores e alunos do Instituto Federal). As oficinas de conversação são realizadas em salas de aula do instituto e o trabalho dos bolsistas envolve a pesquisa, o planejamento, a condução, gravação, transcrição e a avaliação das oficinas que são planejadas em conjunto com os orientadores. O quadro 1 apresenta os Temas Contemporâneos Transversais já discutidos no projeto:

Quadro 1: Temas Contemporâneos Transversais no projeto de pesquisa e extensão

Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)	
Economy	working worlds; economic growth; decent work; 4.0 industrial digitalization; the scrap and dismantling of public institutions; responsible consumption
Health	good health and well-being; intersectional studies: gender, race and class; health and nutrition; Why do we dream?; feelings and emotions; fears and phobias; overcoming the pandemics; zero hunger
Environment	clean water and sanitation; affordable and clean energy; climate change; the selectivity of natural disasters; climate action; renewable energy; life on land; life below water
Science and Technology	scientific progress; hypothetical world; inventions of the future; studying abroad; the influence of fiction in the world; innovation and infrastructure
Multiculturalism	social media; exotic cultures; Quilombola reserves; human and civil rights in the world; the danger of a single story
Citizenship and civism	happiness in the modern world; cyberbullying; gender equality; religious intolerance; LGBTI rights; racism in Brazil; taking justice into your own hands; child adoption; generation gap; our place in the world; peace, justice and strong institutions; Boy erasing and the colonia discussion; terrorism; politics; Black History month; gender roles.

Fonte: dados da pesquisa

Como o projeto é uma interface entre pesquisa e extensão, todos os dados das gravações e transcrições dos encontros e produções textuais dos alunos compõem o corpus de análise. A alimentação do corpus é anual e o emprego dos textos é para fins de estudo dos alunos, para fins acadêmicos de análise e para publicações de pesquisadores acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Para este artigo serão apresentados alguns recortes discursivos desses encontros para a discussão dos TCTs em sala de aula, as estratégias usadas pelo grupo para o gerenciamento das interações e as representações compartilhadas para a construção conjunta de

⁶ PIBEX Jr. e PIBIC Jr. Modalidades de pesquisa desenvolvida por alunos do Ensino Médio Técnico. Eles atuam como professores das oficinas, como pesquisadores da própria prática docente e participam de todas as fases da investigação. Neste artigo os nomes dos bolsistas e dos alunos participantes foram trocados por nomes fictícios. Agradecemos a todos os bolsistas que participaram do projeto no momento da coleta de dados para este estudo.

conhecimentos na língua inglesa e as análises são feitas com base nos estudos da análise da fala-em-interação na sala de aula.

5. Análise e discussão dos dados

Nesta seção são apresentadas as representações construídas na coletividade durante a discussão dos TCTs. A escolha pela análise das representações se justifica, por serem elas entendidas como modalidades de conhecimento prático, que segundo Jodelet (1985) e Moscovici (1989) são orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. De acordo com os autores, elas são as interpretações da realidade constituídas pelo senso comum na interação social ou na coletividade. Durante os encontros, enquanto os participantes discutiam os TCTs, os bolsistas orientavam as tomadas de turno e a organização conversacional por meio de estratégias discursivas e mediadoras para lidar com temas polêmicos. Desta forma, um processo de reconstrução dialógica e de familiarização com as temáticas eram construídas e transformadas em conhecimentos que, em um primeiro momento era estranho, desconhecido ou até ameaçador em algo familiar, evidenciando dois processos implícitos na construção das representações sociais: ancoragem e objetivação (Moscovici, 1989). Os excertos discutidos abaixo foram escolhidos pelos bolsistas, pois esses encontros se apresentaram como desafiantes para eles em sala de aula, e eles tiveram que planejar e usar estratégias para manter o piso conversacional de acolhimento.

5.1 O debate sobre a intolerância

No primeiro exemplo, os alunos debatiam *cyberbullying* em uma atividade de *warm up*. No recorte discursivo, a construção da representação social da “intolerância” foi iniciada pelo participante Laurence ao afirmar que as pessoas são agressivas e não se respeitam ao discutirem temas polêmicos.

Exemplo 1: (trecho com sobreposição de vozes /)

Laurence: Hum (pause) We see that politics, religion, and soccer cannot be discussed, but I think that's kind of (pause) impossible, but hum (pause) Sometimes people are really aggressive with each other just because they have different opinions and (pause) they forget they have to respect /

Thais: It's just if you start (pause) you just lose your (pause) your (pause) your point of view Sense, your sense. Because it's terrible, you have to (pause) like... becau.. /

Cicero: Yeah, sometimes it's very important /.

Lilian: Yeah, because we need to know what the other thinks and we need to learn how to respect. People nowadays have all their opinions formed and forget that the others have different opinions. They don't respect each other.

Laurence: I think it's good to have different opinions because it's (pause) /

Ana: You see other opinions you (pause) You never know something if you never try to understand the options.

Thais: Ok. I think you should care only about the opinion from people that you love and trust and, you know, the problem is that we don't accept who we are and sometimes we've got bad about it. Even Jesus, I mean, some people didn't like him. I'm just saying that you must be who you are and, well, everyone does have some defects and if you feel that you have one of these, you should work on it and get better. So (pause) Como se diz "agradar" em inglês?

Paulo: Please, I think (pause)

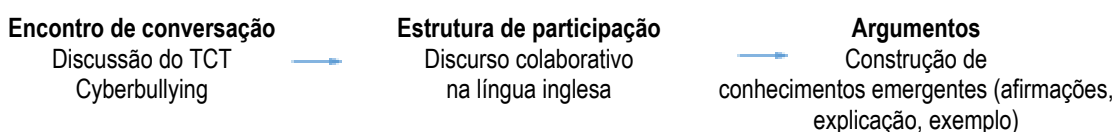
Thais: Yeah, you can't please everyone, you know. Like, I talk too much and some people don't like it, like my sister. She hates it.

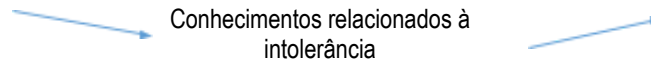
(Fonte: aula gravada sobre *Cyberbullying*)

Este contexto discursivo é, primeiramente, distante da sequência canônica IRA: iniciação com pergunta do professor-resposta-avaliação (Garcez et al., 2012) e assim como em Jodelet (1985), a diversidade e a contradição nos remetem às práticas sociais vivenciadas por esses alunos em seu cotidiano e ações são verbalizadas na manutenção da ordem social. As representações da intolerância construídas pelo grupo nos remetem às dicotomias do silêncio e do debate, do respeito e desrespeito, da ignorância e do conhecimento, do eu e do outro e do indivíduo e do social. As dualidades inicialmente são confusas para os alunos, mas eles conseguem aprender que a opinião do outro pode ser relevante, mesmo se tratando de temas polêmicos, pois a construção do ponto de vista é posicionada no discurso dentro de uma estrutura interativa e o contextualizada.

Primeiro, Laurence começa com uma afirmação geral sobre a agressividade nas discussões, usando exemplos de temas polêmicos para apoiar seu argumento. Esta orientação em princípio é aceita por Thaís, mas em seguida, recusada pelo próprio Laurence que raciocina, revê o que diz, tenta explicar a perda de senso ao discutir, embora sua fala seja interrompida e confusa, mostrando uma tentativa de argumentação. Cicero usa uma estratégia de apoio ao afirmar que a discussão é importante, sem elaborar muito, mas reforçando a necessidade de debate. Lilian e Ana utilizam exemplos e explicações para argumentar que respeitar opiniões diferentes é crucial para o aprendizado e autoconhecimento e a compreensão de quem é o outro. Thais, por sua vez, usa uma analogia com Jesus para ilustrar que não podemos agradar a todos e que devemos aceitar nossas falhas e trabalhar para melhorar.

Quadro 2: Quadro sinótico da interação 1





Fonte: Adaptado de Conceição (2008) e Garcez et. al. (2012)

Dessa forma, nesse excerto, os alunos utilizam várias estratégias argumentativas e colaboração para defender seus pontos de vista e persuadir uns aos outros. Essas estratégias mostram como os alunos se engajam na negociação de suas representações de intolerância e respeito, utilizando argumentos, exemplos e analogias para persuadir e produzir conhecimentos emergentes no coletivo (Garcez et al., 2012, p. 214 e 217). Para os autores, os conhecimentos construídos são emergentes, pois se desenvolvem de maneira inesperada e inovadora durante a interação entre os participantes. Ele é articulado quando a organização da fala-em-interação é mais aberta, permitindo a expressão de opiniões, a construção de argumentos e a defesa de pontos de vista, como observado em discussões sobre os TCTs.

5.2 Estratégia do revozeamento para debater o racismo

“É mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito”

Albert Einstein

O segundo exemplo foi retirado de uma discussão sobre preconceito racial com base na apresentação de vídeos que mostram o Teste da Boneca⁷. O debate foi marcado pelos fatores que levam ao preconceito que, segundo os participantes, é iniciado na família, pois alguns pais e familiares reforçam esta atitude, e os filhos adotam esse comportamento na prática cotidiana. O excerto abaixo é marcado pela estratégia de revozeamento, usado pela bolsista Flávia para fomentar e dar continuidade à discussão. Esta estratégia caracteriza-se “por um redizer [ou um questionamento] do turno anterior, pelo professor, para reexame pelo seu produtor, o aluno, que recebe crédito pela autoria da articulação que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo” (O’Connor: Michaels, 1996 apud Garcez, 2006, p. 72). Neste encontro, após os vídeos, cujo objetivo era discutir a origem das práticas racistas,

⁷ O primeiro vídeo, em inglês, é um experimento psicológico realizado nos anos 40 nos EUA para testar o grau de marginalização sentido por crianças afro-americanas e causado por preconceito, discriminação e segregação racial. O segundo vídeo, em italiano, é a reaplicação do teste com crianças italianas, em virtude do aumento considerável, nos últimos anos, do fenômeno das migrações na Europa. Segundo a descrição do vídeo, na costa do Mediterrâneo, milhares de migrantes tem desembarcado em busca de um futuro diferente, e ao chegarem ao seu destino como refugiados ou imigrantes ainda enfrentam mais preconceitos, o que impacta na distorção da percepção que temos do outro, e da percepção que o outro tem de si mesmo. O terceiro vídeo, em inglês, apresenta as reações de uma mãe ao assistir a filha fazendo o teste.

Flávia, bolsista responsável, solicita a opinião dos participantes e usa a estratégia de revozeamento para manter o piso conversacional:

Exemplo 2

Flávia: What can those tests show us about our society?

Cícero: I think they can show us that the race difference (pause), not the race difference, the bad race difference starts from child, in the childhood (pause) It's like something the parents passed to the child.

Everyone: Yes

Flávia: What do you think about it?

Beth: Yeah, I agree with you, I think it's like in our culture, like, the place where you live, the people whom you live with. I think those are, this, those are, this is what affects us. like these reactions to the children.

Mariana: Yeah, like, in the video I think the parents, I don't know, that they don't know what they are doing, they are passing to their child some kind of prejudice. Like the mother of the girl, she was like scared because, oh my God, how can my child say these things about?

Hugo: I don't think that the parents are prepared, preparing this kind of things. Like they're doing without any intention, I don't know if intention it's a correct word but (pause)

Jane: They are doing. They don't know they are doing that

Flávia: Are they are passing to the child a prejudice without knowing they are passing this?

Everyone: Yes

Flávia: What can be done to correct this situation? If there is something that can be done.

Pablo: Yes, it's very difficult because if, if the parents, an, have, have the desire to do this, it would be easier to correct,

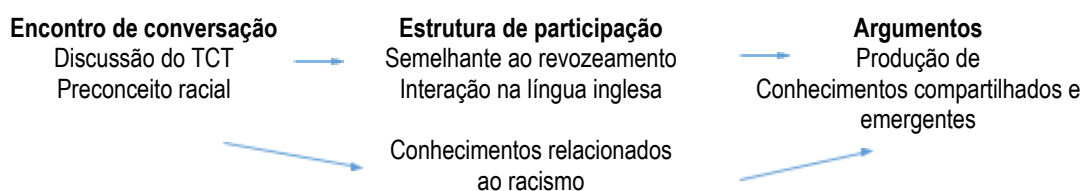
Suelen: Yes

Gustavo: But in this situation I think it's cultural, I think it's some kind of cultural, we have to, just show more differences and, an, show to the child, the children, an, more situations where they can work, can play with other races and see that in some cases, an, in all of the cases, there is no difference, the difference is not in the color or race or something like that.

Fonte: aula gravada sobre racismo

Este padrão interacional promoveu a reflexão dos participantes a respeito dos vídeos e eles mobilizaram conhecimentos para sustentar seus argumentos. Flávia pediu para que se posicionassem em relação à temática com uma pergunta aberta que favoreceu ao desencadeamento da conversação, estimulando a participação dos alunos, diferentemente do que geralmente ocorre em uma aula tradicional (IRA). A conversação foi pautada pelo revozeamento da bolsista responsável que elaborou novas perguntas abertas estimulando a participação e essa negociação continuada promoveu a argumentação, o autoconhecimento, a construção de conhecimentos, o compartilhamento de identidades sociais e a “produção de sentido essencial para negociar o estar-no-mundo” (Spink: Gimenes, 1994, p. 150).

Quadro 3: Quadro sinótico da interação 2



Fonte: Adaptado de Conceição (2008) e Garcez et. al. (2012)

O quadro sinótico da interação 2 demonstra o discurso elaborado expandiu o raciocínio dos participantes a respeito de um dos fatores que afetam e acentuam o preconceito e o racismo na sociedade. Os vídeos ativaram os conhecimentos prévios dos alunos e agregaram novos conhecimentos de natureza emergente (Conceição, 2008). As perguntas feitas por Flávia estimularam a participação e promoveram uma reflexão mais crítica a respeito dos vídeos e das práticas racistas e os conhecimentos mobilizados durante a argumentação podem auxiliar os participantes em novas decisões em relação as práticas racistas.

5.3 O domínio de turnos no debate das relações de poder

O encontro descrito abaixo foi planejado para discutir as relações de poder estabelecidas em situações de conflitos entre países e os alunos apontaram para condutas imperialistas como ações desencadeadoras de atentados e de terrorismo. Na concepção desses alunos há um binarismo social e econômico que reforça o imperialismo e condutas coloniais, como mostra o exemplo abaixo:

Exemplo 3

Rute: In that phase it was a war against Russia and (pause) against the Communism, and now it is against terrorism. They are always making someone bad to show that they are good. They don't show things that they do to (pause) They show they are good (pause) they show the other one / (Sandra interrompe e completa)

Sandra: Their point of view.

Rute: Yeah.

Sandra: And implicit to this, we have some behaviors, "the good and the evil", "the good people and the bad people". We have "superiority and inferiority". You see that we have binaries? Did you understand "binaries"? Binários. Always.

Vanessa: Stereotypes!

Sandra: Yeah, stereotypes. But all these stereotypes are binary, you see? The good and the evil, honest and dishonest. But, implicit to this we have someone behind selling drugs, someone selling the belic (warlike) power, because they have guns, they are selling guns, who are selling guns to the terrorists? Who do you think?

Rute: Years ago (pause)

Supervisor: But now, nowadays, nowadays!

Rute: Now?

Sandra: Who are selling? Who are selling the guns?

Vanessa: Or providing the money.

Sandra: Yeah. Or providing the money in order to buy. Because they are buying everywhere. Where are they buying the guns? Who are providing them? Which country has the most powerful in belic (warlike)?

Cassio: The United States sold (sold) guns to [Incomprehensible] in Africa. It is terrorism, I think!

Vanessa: They have to sell.

Sandra: Yeah, they are feeding.

Jane: They are feeding them because they have to sell.

Sandra: So, they create the good and evil in order to sell.

Jane: Yeah.

Sandra: They create chaos in order to sell, in order to have profit and benefits from it.

Bruno: [Incomprehensible]

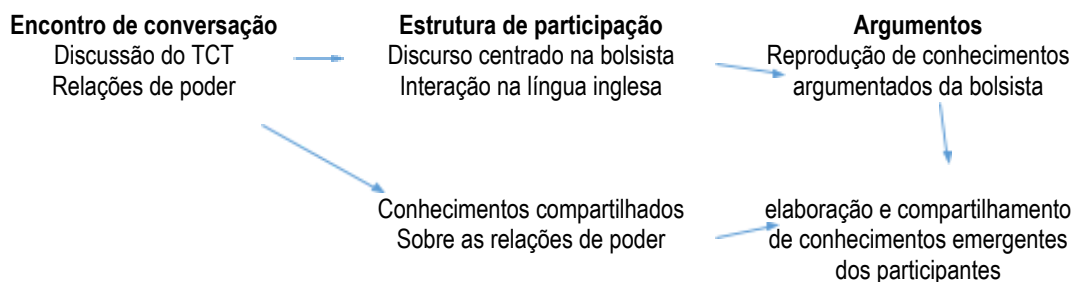
Sandra: Yeah. You see that it's... Just to close, cause we are going to another discussion to complement. Because it's not only money or economic relations, they are related to power relations. We have this power relationship, who has the most privileges?! Because we are talking about that, we are talking about some hierarchies that are created on purpose to create chaos, so they make us believe something that is not the truth, the complete truth. And we are just repeating some models, we are in the system. Everyone, me too. But, to stop and to reflect about it, to reflect about those things it's important. Because, if we don't reflect, if we do not discuss, we're going to be manipulated all the time. So, you see? It's a question of money, it's a question of power, control and money. [laughter] Money and money. Here we have four stories, and I would like us to split in pairs and each one, each pair is going to choose a story. It's a real story, about simple people who live in different countries. One is related to trade, other one to [Incomprehensible], death and climate change. Okay?! So, the task is: you have this story, imagine that you are a superhero and you have a superpower. Okay?! So imagine you have a superpower that would contribute to solve the problem in this short story. Okay? Which one would be? Which superpower would you have in order to solve the problem? Did you understand? Yes?

Everyone: Yes!

Fonte: aula gravada sobre relações de poder

O padrão interacional constituído para discutir as relações de poder ficou centrado na bolsista Sandra que dominou a maior parte dos turnos. Apesar dessa centralização, os outros alunos construíram e negociaram representações sobre as relações de poder. Rute iniciou afirmando que, historicamente, há uma tendência de criar inimigos (como Rússia e o Comunismo) para justificar ações imperialistas e o terrorismo. Dessa forma, um grupo é demonizado para que outro possa se apresentar como superior. Sandra elaborou perguntas para expandir esse raciocínio, ouviu os participantes e complementou as ideias destacando os binarismos presentes, como 'bom e mau', 'superior e inferior', que reforçam estereótipos e justificam ações imperialistas. Os outros participantes argumentaram como esses estereótipos são usados para manipular percepções e justificar a venda de armas e a criação de caos e Sandra concluiu que essas ações são motivadas por interesses econômicos e de poder.

Quadro 4: Quadro sinótico da interação 3



Fonte: Adaptado de Conceição (2008) e Garcez et. al. (2012)

Dessa forma, nesse encontro, conforme o quadro sinótico 4 resume, os participantes utilizaram várias estratégias argumentativas para defender seus pontos de vista. A bolsista Sandra, na posição de professora do grupo, coordenou a interação centrando-se na posição de detentora e reprodutora do conhecimento legitimado. Os outros participantes negociaram na língua inglesa, utilizando estratégias argumentativas como afirmações históricas, explicações, exemplificações e compartilharam conhecimentos e representações sobre as dinâmicas exercidas para a manutenção do poder nas relações sociais e econômicas. Os conhecimentos compartilhados nesse encontro podem moldar a compreensão das hierarquias sociais, das desigualdades e das práticas de dominação e resistência e podem levar a compreensão da complexidade das interações, das relações de poder e da necessidade de reflexão crítica para entender e desafiar as narrativas imperialistas e coloniais.

5.4 A colaboração e os superpoderes em prol do meio ambiente

O exemplo a seguir traz excertos de um encontro de conversação para discutir as necessidades ambientais do planeta em grupos. Cada um recebeu um problema que aflige pessoas reais ao redor do mundo para ler e discutir e em seguida, criaram seu super herói para solucionar esse problema mundial através de super poderes (Brookfield, 2011).

Exemplo 4:

Igor: Okay. So (pause) what's gonna be our superpower?

Alberto: I was gonna ask which one had superpower.

Daniela: Tempestade?

Igor: Okay (pause) So, tell me. (pause) Tell them about your superhero and your superpower.

Daniela: Hum (pause) I chose Storm from X-men (pause) Hum (pause) It's a specific character from the Marvel comics universe (pause) and (pause) Hum (pause) She can control the temperature and... the climate.

Igor: Climate (corrigindo a pronúncia).

Daniela: Sorry (pause) and the climate. So (pause) hum (pause) Our pob (pause) Our problem is climate change. In Bangladesh (pause) specifically?

Igor: Bangladesh specifically (pause)

Daniela: Bangladesh.

Igor: Yes, because is a story of Azara

Daniela: Azara.

Igor: The name of the girl.

Daniela: So... If (pause) If we (pause) hum (pause) control the (pause) the temperature (pause) we can (pause) hum (pause) hum (pause) control Malaria, because of the mosquito (pause) hum (pause) likes the (pause) warm temperature (pause) I don't know. So, hum (pause) we can manipulate and control. And if we manipulate the storms they aren't going to have as much flooding as they have.

Igor: The problem that you're mentioning is that people have to sleep on the floor because they are all the time anxious and waiting for the next natural disaster (pause) Hum (pause) because they have hurricanes, typhoons. It's a huge problem there and it's real, they are real problems from real people. What about your story? Which one is that? Tell us about the (pause) the story and the superpower.

Vanessa: The boy got sick and he needed medicine, but the country didn't have enough doctors and medicine to treat his illness, only this kind of disease. And his country was in a huge debt with rich countries, and they needed to pay back a lot of money which is more than they actually borrowed.

Igor: Uhum (pause) As we have here in Brazil.

Vanessa: So we thought our superpower could be the cure! Cure the people so they won't need the (pause) the medicine, or the doctors, cause they will be healing them.

Igor: Uhum... What about you?

Lauro: I was talking about Elena, and she is 12 years old (pause) and (pause) She's from Gana. She needs to go to school to learn and needs to help the farmers in her city.

Rute: It is like Elena is living with her parents on a farm, and then she can't go to school during the day... So she needs a new school (pause) To build the school, a night school, to go... because she wants to study but she needs to work.

Igor: Uhum (pause) So, a huge problem for her.

Rute: Yeah.

Igor: And for most of our Brazilian students, who have to work during the day and they don't have schools to study at night. So (pause) Would (pause) Which superpower hero or superpower would you have?

Rute: We had the natural power.

(risos leves)

Rute: We are going to do (pause) to build the school with things that they have on the farm, things we can provide, hum (pause) like trees, and something like this, é.

Lauro: Cause they don't have money to build the school.

Rute: Yeah.

Igor: Uhum (pause) So you're gonna get materials from (pause)

Lauro: An ecologic school.

Igor: Ecological (pause) sustainable!

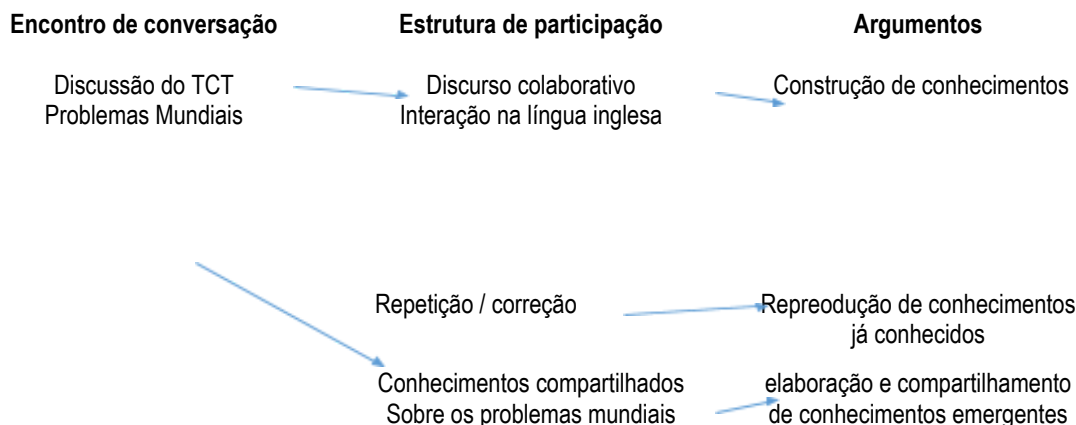
Rute and Lauro: Sustainable school.

Igor: Yeah, good idea.

Fonte: aula gravada sobre Problemas mundiais

Neste excerto, os participantes discutem sobre as propostas criadas pelos super heróis para resolver ou minimizar os problemas ambientais e sociais. O trecho do encontro ilustra uma discussão ecológica, colaborativa e engajada, onde os participantes buscavam soluções concretas e sustentáveis para problemas reais enfrentados por pessoas ao redor do mundo.

Quadro 5: Quadro sinótico da interação 4



Fonte: Adaptado de Conceição (2008) e Garcez et. al. (2012)

Pelo excerto, resumido no quadro sinótico 5, Igor, na posição de facilitador, promove tanto a reprodução quanto a construção de conhecimento. Ele corrige, orienta e incentiva os participantes a expandirem suas ideias, criando um ambiente onde o conhecimento é tanto reproduzido quanto construído (Garcez, et al. 2012). A reprodução de conhecimentos ocorre quando os participantes repetem informações já conhecidas ou previamente estabelecidas: Igor corrige Daniela na pronúncia do i de /'klaɪ.mət/ que é repetido por ela da forma correta "Sorry... and the /'klaɪ.mət/". Eles também repetem informações sobre Bangladesh e sobre a história de Azara, reforçando o conhecimento já compartilhado anteriormente. A construção de conhecimento, por outro lado, envolve a criação de novos entendimentos e a colaboração ativa entre os participantes. No excerto, isso é evidenciado nas elaborações de ações para a melhoria mundial, por exemplo: Daniela e seu grupo criam superpoderes para Tempestade, uma personagem da Marvel, para resolver problemas climáticos em Bangladesh, integrando novos conceitos e relacionando-os com questões reais. Vanessa e seu grupo trazem a cura como superpoder para resolver problemas de saúde, demonstrando um raciocínio crítico e criativo. Lauro e Rute propõem a construção de uma escola sustentável utilizando recursos disponíveis na fazenda, mostrando inovação e colaboração na solução de problemas educacionais.

A interação entre os participantes, com perguntas, correções e sugestões, exemplifica a construção conjunta de conhecimento, onde todos contribuem para um entendimento mais profundo e contextualizado. Eles utilizam a língua inglesa e suas habilidades argumentativas para construir novas representações sociais e desafiar narrativas estabelecidas, promovendo uma compreensão mais complexa das relações humanas e da necessidade de transformação social. O discurso se

desencadeia como um *brainstorming* criativo em que todos participam sem dominar todos os turnos, com sensibilidade social e preocupação com questões globais. Eles demonstram uma compreensão das dificuldades enfrentadas por pessoas em diferentes partes do mundo, reconhecem a diversidade de situações enfrentadas e estão propondo soluções que levam em consideração essas diferenças culturais e sociais.

5. Conclusões

A abordagem com foco nos TCTs nas aulas de conversação auxilia no desenvolvimento de habilidades linguísticas na língua inglesa, de raciocínio lógico, do pensamento criativo e crítico, na tomada de decisões e na autonomia dos participantes, além de colaborar para a construção conjunta do conhecimento na fala em interação (Garcez, 2006; Mattos, 2014; Pruegger, 2015). As temáticas se apresentam adequadas para participantes de diferentes níveis linguísticos e etários, oportunizam a socialização, o uso da língua inglesa fora de um modelo de ensino tradicional de sala de aula do ensino regular. As discussões parecem contribuir para a inclusão social e para a aprendizagem dos alunos e os dados advindos das gravações mostram que os participantes conseguiram refletir sobre suas práticas cotidianas e planejar suas tomadas de decisões em um contexto mais democrático. Para os bolsistas foi importante aprender a lidar com os letramentos sociais em sala de aula e o modelo de planejamento, gravação, transcrição e análise das aulas contribuiu para o desenvolvimento de pesquisas sobre as nuances das salas de aula e para a tríade integrada de ensino, pesquisa e extensão.

As representações sociais foram construídas e negociadas através das interações dos alunos, revelando a complexidade das relações humanas e a necessidade de reflexão crítica. Os alunos discutiram os TCTs, utilizando estratégias argumentativas como afirmações, explicações, exemplificações e narrativas pessoais. Essas interações mostraram a importância de desafiar os modelos tradicionais impostos pela sociedade e promover uma compreensão mais profunda das questões sociais. Assim, reforça-se a importância de iniciativas pedagógicas que busquem a construção conjunta de conhecimento, que pode ocorrer através da participação, do engajamento e da agentividade, pois assim como proposto em Garcez et al. (2012), a construção de conhecimentos envolve também a produção de conhecimentos compartilhados, observáveis nas interações propostas em momentos específicos quando os participantes da interação explicitavam seus conhecimentos nas interações.

Referências

BADRI, S. A. Teaching Controversial Issues in the Classroom. *Citizenship Education Research Journal (CERJ)*. v. 5, n. 1, 2015, p. 73-83.

BOTELHO, J. M. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 33-44.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF; 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC*. Propostas de prática de implementação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2019.

BROOKFIELD S. Discussion as a Way of Teaching. Workshop. Teachers College April 24th & 25th, 2011.

Disponível em: <https://collegiateachinginartanddesign.com/wp-content/uploads/2019/03/discussion_as_a_way_of_teaching-inc-learning-circles.pdf> Acesso em 20 fev. 2025.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents. Englewood Cliffs. NJ. 2000.

BYGATE, M. "Speaking". In: CARTER, R.; NUNAN, D. (eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. Chap. 2: 14-2, 2001.

CONCEIÇÃO, L. E. Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento n fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre. Porto Alegre, RS. *Dissertação de Mestrado*. Universidade do Rio Grande do Sul, 2008, 169p. Disponível em: <[cp080594.pdf](#)> Acesso em 26/03/2025.

DAMEN, L. (1987). Culture learning: The fifth dimension in the language classroom. Reading, MA: Addison Wesley. 1987.

DEL VALLE, Jose. Glotopolítica y teoria del lenguaje. In: *AGLO: Anuario de Glotopolítica*. Buenos Aires: Editorial Cibiria, v. 1, n. 1, 2017, p. 17-40. Disponível em: <https://issuu.com/agloanuariodeglotopolitica/docs/aglo_selection?utm_medium=referral&utm_source=glotopolitica.com> Acesso em 24 mar. 2025.

FOURNIER-SYLVESTER, N. Daring to Debate: Strategies for teaching controversial issues in the classroom. *College Quarterly*. v. 16, n. 3, Summer, 2013. Disponível em:

<<https://collegequarterly.ca/2013-vol16-num03-summer/fournier-sylvester.html>> Acesso em 24 mar. 2025.

GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópico*, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

GARCEZ, P.M.; FRANK, I.; KANITZ, A. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 10, n. 2, p. 211-204, 2012. <https://doi.org/10.4013/cld.2012.102.08>

HESS, D. *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. T & F Publishers: Kindle edition, 2009.

JODELET, D. La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. *Psicología Social*. (org.) Barcelona: Paídos, 1985, p. 469-494.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 17/1, p. 102-129, jun. 2014. <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2014v17n1p102>

MOSCOVICI, S. Des représentations collectives aux représentations sociales. In: JODELET, D. *Les Représentations Sociales*. (org.) Paris: Presses Universitaires de France. 1989, pp. 62-86.

OLIVEIRA, S. B. Abordando temas polêmicos: representações sociais construídas em aulas de conversação de língua inglesa. In: XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2016, Recife. *Anais da XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*. Recife: Pipa Comunicação, 2017. v. 8. p. 719- 734.

OXFAM. *Teaching controversial issues: A guide for teachers*. Oxford, United Kingdom: Oxfam House, 2018. Disponível em: <<https://oxfamlibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620473/gd-teaching-controversial-issues-290418-en.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 21 out. 2023.

OXFORD, R. Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. In: *ESL Magazine*, v.6, nº. 1, January/February 2001. Disponível em: <www.eslmag.com> Acesso em: 21 out. 2023.

PAIVA, V. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.) *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 21-34.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima; WALESKO, Angela Maria Hoffmann; MARQUES, Julio. 10 anos do IFA-FIVU: Uma história tecida a muitas mãos. *Revista X*, [S.l.], v. 16, n. 4, p. 985-990, jul. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/81472>>. Acesso em: 09 out. 2023. <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i4.81472>

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. A língua é uma bandeira política. Entrevista concedida à LAIA NERCESSIAN, jornalista e mestrandia em Linguística. *Jornal O popular* (Goiânia) em 29.11.1999. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio12.html> Acesso em 23 out. 2023.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA JÚNIOR, J. H. O uso da tecnologia no ensino de língua estrangeira. In: Revista HELB, ano 6, n. 6, 2012. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=198:o-uso-da-tecnologia-no-ensino-de-lingua-estrangeira&catid=1112:ano-6-no-6-12012&Itemid=17

SILVA, Marcos Pedro da. BUENO, Miriam Aparecida. CAVALCANTI, Lana de Souza. The insertion of transversal themes and the teaching of Geography in times of ideological polarization: in focus the State Education Network of Goiás/Brazil. *Ensino em Re-Vista*. Uberlândia, MG. v. 29, 2022, p. 1-21. e031. ISSN: 1983-1730.

SPINK, M. J. P.; GIMENES, M. G. G. Práticas discursivas de sentido: apontamentos metodológicos para a análise de discursos sobre saúde e doença. *Saúde e Sociedade*, n. 3, v. 2, p. 149-171, 1994.

THANASOULAS, D. The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical Pedagogy*. n. 3, v. 3, 2001, p. 1-25. Disponível em: http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html Acesso em: 27 nov. 2024.

UNDERWOOD, M. The features of spoken English. In: UNDERWOOD, M. *Teaching Speaking*. London/New York, Longman, 1994, cap.2, p.9-16.

VERNIER, S.; BARBUZZA, S.; GIUSTI, S. D.; MORAL, G. D. The five language skills in the EFL classroom. *Semantic Scholar*, 2008. Disponível em: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2647/vernierytrosfivelanguageskills.pdf. Acesso em: 27 nov. 2024.

Data de submissão: 28/03/2025. Data de aprovação: 20/05/2025.