

INFORMAÇÕES GERAIS DO TRABALHO

Título do Trabalho:

Conversation club: temas transversais como potencializadores do aprendizado

Autor (es):

Shirlene Bemfica de Oliveira

Coordenadora do Projeto, Doutora em Estudos Linguísticos

Hynara Luíza Lopes Versiani De Mendonça

Bolsista, PIBIC Jr., Discente do Ensino Médio Técnico de Administração

Lauro Felipe Eusébio Gomes

Bolsista PIBIC Jr., Discente do Ensino Médio Técnico de Automação Industrial

Clarissa Lemos Alves

Bolsista, PIBIC Jr., Discente do Ensino Médio Técnico de Administração

Palavras-chave:

ensino e aprendizagem, língua inglesa, temas transversais, pensamento crítico.

Campus: Ouro Preto

Área do Conhecimento (CNPq): Linguística Aplicada; Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

RESUMO

O Conversation Club é um projeto de extensão vinculado a pesquisa de sala de aula onde os alunos, servidores e pessoas advindas da comunidade externa podem socializar, interagir na língua inglesa de diversas formas, possibilitando tanto o desenvolvimento da interlíngua, quanto o aprendizado de aspectos culturais diversos, ou seja, o espaço para a promoção de letramentos sociais (STREET, 1984). Os encontros semanais de conversação em língua inglesa são planejados e ministrados por alunos do Ensino Médio Técnico que promovem o debate de questões importantes no cenário atual e nesse contexto, as pessoas ensinam e aprendem de forma recíproca e têm a oportunidade de reconstruírem suas representações sociais e suas identidades culturais (MOSCOVICI, 1989; HALL, 2015). Este artigo apresenta e discute episódios discursivos em que as representações sobre os Temas Transversais foram compartilhadas, discutidas e transformadas na coletividade. Os dados foram por meio de gravação das aulas com posterior transcrição e as análises foram pautadas pelos processos de verbalização da reconstrução de identidades, de posicionamento's e de tomadas de decisão. Os resultados mostram, que nesse projeto, a língua inglesa é a própria "expressão das identidades de quem delas se apropria", logo os alunos bolsistas que são também os professores aprendem a língua e se "redefinem como novas pessoas" (RAJAGOPALAN, 2003). Os resultados apontam ainda que, enquanto os participantes discutem os temas, eles orientam suas condutas, passam por um processo de reconstrução identitária e de familiarização com a temática que evidencia processos implícitos na construção das representações sociais (MOSCOVICI, 1989).

INTRODUÇÃO:

Os temas transversais são todas as "questões sociais consideradas relevantes, problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal"

(BRASIL, 1997, p. 64). Nos documentos de referência propostos pelo Governo Federal Brasileiro vinculam-se à área de Educação e Direitos Humanos. Eles são elencados nos Parâmetros Curriculares Nacionais adotados nas escolas e sugerem que os professores promovam a investigação, a pesquisa e o debate sobre eles, incluindo aqueles que podem ser polêmicos (PRUEGGER; BERENSON, 2015). Nas aulas de inglês, há um esforço para engajar os alunos em um processo de aprendizagem e discussão de temas polêmicos para potencializar o uso da língua adicional e para “expor os alunos a uma variedade de perspectivas, dando-lhes ferramentas para analisar criticamente as questões, oferecendo oportunidades para se comunicarem democraticamente entre as diferenças” (BROOKFIELD; PRESKILL, 2005; HESS, 2009). No entanto, Fournier-Sylvester (2013) aponta que, envolver os alunos na discussão de questões controversas pode ser complexo para o professor no que tange ao gerenciamento da sala de aula durante as atividades. Segundo a autora, a maioria dos professores evitam discussões polêmicas por não se sentirem seguros e equipados com conhecimentos ou habilidades para lidar com estas questões sociais e políticas e com a imprevisibilidade das reações dos alunos, dos gestores das escolas e dos pais e responsáveis pelos alunos.

Pesquisas recentes mostram que a discussão de temas transversais em sala de aula tem implicações positivas nos âmbitos cognitivo, comunicativo, sócio-político e afetivo. Para Brookfield (2011), os debates auxiliam aos alunos a entenderem e apreciarem a complexidade dos conteúdos discutidos. Durante as tomadas de decisão nas discussões, os alunos aprendem a pensar e falar de improviso, de forma objetiva e o debate fornece um análogo da troca democrática e de tomada de decisão. Além disso, auxilia na solidificação das conexões emocionais dos estudantes sobre o assunto (BROOKFIELD, 2011). Fournier-Sylvester (2013) aponta duas razões importantes para o planejamento de aulas com foco nos temas polêmicos ou com cunho social. Primeiro como fora mencionado, porque as orientações curriculares já enfatizam a necessidade de os jovens não só explorarem seus valores e articularem as suas posições, mas também para aprenderem a considerar as posições dos outros, respeitando as diferenças. Segundo a autora, ao compreender as questões sociais a partir de vários pontos de vista, os alunos desafiam suas próprias crenças e desenvolvem habilidades de pensamento crítico. A familiarização com a temática discutida evidencia processos implícitos tanto na construção das representações sociais como identitárias (MOSCOVICI, 1989). E o mais importante, segundo ela, os alunos podem se conscientizar da complexidade desses tipos de problemas e da necessidade de discussão, a fim de aprender a coexistir e negociar com pessoas que têm diferentes pontos de vista.

A segunda razão para a abordagem de temas polêmicos é relacionada à eficiência da aula. As discussões abertas sobre questões sociais polêmicas ter um impacto positivo sobre os compromissos democráticos da juventude (TORNEY-PURTA, LEHMANN, OSWALD, SCHULZ, 2001) e levam a um aumento mensurável nas seguintes áreas: pensamento crítico, de tolerância, de conhecimento cívico, interesse político, de confiança, de integração social e intenções de voto (FELDMAN, PASEK, ROMER, JAMIESONM 2007; 2008). As aulas funcionam porque os alunos motivados pelo inesperado, pelo não dito e de certa forma pelo proibido, se sentem motivados a participar e se posicionarem diante dos temas propostos.

Além disso, é importante acrescentar que os temas transversais devem ser discutidos na escola, principalmente no contexto brasileiro, pois a violência contra as minorias está generalizada. Esta violência

ajuda a aumentar as desigualdades sociais, a evasão escolar, tem impacto negativo no aprendizado, na auto percepção dos alunos e impede que tratados internacionais sejam cumpridos, por exemplo: a Carta das Nações Unidas, a Declaração dos Direitos Humanos, Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher, Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre outros. No entanto, infelizmente, no poder público e nas ruas presenciamos algumas tentativas de retaliação às propostas de inclusão das temáticas controversas em sala de aula e o cenário que se apresenta tem se transformado em um verdadeiro campo de batalha do ódio e da intolerância. Enquanto ativistas dos direitos igualitários reivindicam que é papel da escola discutir estas questões polêmicas, outros grupos expressam repúdio propondo que a escola deve ser apenas um local para se aprender conteúdos escolares.

Neste estudo, o objetivo é discutir como os participantes de um projeto de pesquisa e extensão, discutem sobre questões polêmicas e como reconstróem suas representações sociais. Além disso, o modelo que se apresenta demonstra que é possível trabalhar estas questões de forma respeitosa e organizada em sala de aula.

METODOLOGIA:

O projeto Conversation Club tem os objetivos de ampliar o acesso á língua inglesa como língua adicional, utilizar o espaço público (sala de aula) em benefício dos alunos e da comunidade externa, contribuir para a formação geral do aluno enquanto indivíduo, profissional e cidadão, desenvolver as habilidades de produção oral e incentivar e/ou desenvolver seu senso crítico por meio do uso da língua inglesa.

Atualmente, o projeto é desenvolvido com a participação da pesquisadora, 3 bolsistas PIBEX Jr., 3 alunos voluntários e atende 33 alunos (pessoas da comunidade externa, professores, servidores e alunos de um Instituto Federal. As oficinas de conversação são realizadas em uma das salas do Pavilhão de Línguas Estrangeiras que são equipadas com aparelhos de som e data show. As dez (10) horas de trabalho dos bolsistas PIBIC Jr. são distribuídas semanalmente em seis (6) horas para pesquisa, planejamento e avaliação das oficinas, três (3) horas para leituras e uma (1h. e 30 min.) para a condução dos encontros de conversação.

Os encontros acontecem todas as quintas-feiras no horário do almoço entre 11h e 12h e 30 min. As Oficinas do Conversation Club são planejadas com ênfase na oralidade em língua inglesa, o que não impede a integração das outras habilidades de compreensão oral e escrita (listening / Reading) e produção escrita (writing). As oficinas são planejadas em conjunto com o orientador do presente projeto. Essa orientação é feita em inglês semanalmente nos meios virtual e presencial.

Os temas transversais são trabalhados em sala de aula com embasamento teórico para que seja garantida a participação do aluno de forma respeitosa e cortês. A primeira ação é a escolha dos temas a serem discutidos e para isso é feita uma enquete em sala de aula. Até o momento foram solicitados os seguintes temas, que foram categorizados de acordo com os PCNs:

Quadro1: Temas Transversais Abordados

Temas transversais abordados	
1 Ética	Respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade; intolerância, racismo, pena de morte, bigamia, xenofobia, eutanásia, obesidade, violência juvenil, idade para consumir bebidas alcóolicas, uso de esteróides, família contra carreira de sucesso ao mesmo tempo, casamento, política,
2 Orientação Sexual	Corpo; matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis, liberdade sexual.
3 Meio Ambiente	sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental, uso de animais em pesquisas, meio ambiente e o capitalismo
4 Saúde	autocuidado, vida coletiva, distúrbios alimentares, Medicina e desenvolvimento tecnológico.
5 Pluralidade Cultural	Pluralidade Cultural; Crianças no Brasil; agente social e produtor de cultura, cidadania.
6 Trabalho e Consumo	Relações de trabalho; consumo, meio ambiente e saúde; consumo, meios de comunicação de massas; Publicidade e vendas; Direitos Humanos.

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)

Em seguida, é feita a organização do ambiente e o estabelecimento de um ambiente aberto e respeitoso. Há um momento para que os alunos se conheçam, para melhorar as habilidades de comunicação, bem como minimizar os conflitos. São planejadas atividades de *warm up* para quebrar o gelo e que enfatizem nas semelhanças mais do que nas diferenças (FOURNIER-SYLVESTER, 2013). Os alunos são orientados, conforme sugere Fournier-Sylvester (2013), a irem além de suas opiniões e emoções, construindo o hábito de identificar a estrutura de um bom argumento, avaliar a força dos seus argumentos bem como refletirem sobre como seus valores, crenças e emoções contribuem para as suas próprias perspectivas. O quadro 2 apresenta as estratégias de identificação de argumentos fracos, conforme Brown & Keeley (2010):

Quadro 2: Identificação de argumentos fracos

Como identificar um argumento fraco
Um argumento fraco <ul style="list-style-type: none"> - ataca a pessoa e não o argumento; - é baseado na suposição e não nos fatos; - dá a impressão de que há somente duas possibilidades quando pode haver outras; - apela para a emoção, tradição, popularidade ou patriotismo; - evita a responsabilidade colocando culpa; - apresenta uma caricatura de uma pessoa ou grupo; - depende de um exemplo extremo para justificar uma posição;

Fonte: Brown; Keeley, 2010.

Outra estratégia utilizada é o estabelecimento de regras básicas de gerenciamento do debate como grupo. Inicialmente, os alunos refletem sobre as melhores e as piores discussões em que foram envolvidos e tomam notas dos motivos que levaram essas conversas a serem ou não bem sucedidas. O quadro 3 apresenta algumas regras para que a discussão seja organizada:



Quadro 3: Regras para o andamento da discussão

Sugestões para as regras de discussão
<ul style="list-style-type: none">- Não interrompa; seja respeitoso; desafie as ideias e os argumentos e não as pessoas; retome seu posicionamento com razões; use linguagem apropriada, não faça comentários sexistas, racistas ou homofóbicos.- Pense nos assuntos sociais e políticos que seus alunos tenham interesse e que tenham as maiores reações. Considere os interesses dos alunos, o nível de maturidade e a relevância em suas vidas.- Deixe todos os membros, professores e alunos terem a oportunidade de participarem.

Fonte: Brown; Keeley, 2010.

Durante as atividades, a coordenadora do projeto e os bolsistas responsáveis por guiar o debate, precisam decidir sobre os papéis que irão assumir durante o encontro. O responsável pode ser um facilitador do debate, uma pessoa comprometida com a causa, um acadêmico ou pesquisador ou o advogado do diabo. O facilitador enfatiza que não é um especialista sobre os temas polêmicos e aponta para que os objetivos das discussões seja apresentar uma multiplicidade de pontos de vista e não encontrar a resposta (BROOKFIELD; PRESKILL, 2005). Segundo o autor, uma maneira de tirar o foco de si mesmo e reforçar a ideia de responsabilidade mútua é a reconfiguração da sala de aula em um círculo e de estar com os seus alunos.

O professor ou bolsista que assume o compromisso com as causas discutidas, expressa sua própria visão de forma equilibrada sem impor aos alunos a aceitação de sua forma de pensar. O acadêmico ou pesquisador apresenta todos os pontos de vista possíveis. E o advogado do Diabo adota ponto de vista mais controverso, forçando os alunos a justificar a sua própria opinião (BROOKFIELD; PRESKILL, 2005). Geralmente, durante as discussões, os responsáveis incentivam a participação de todos permitindo aos alunos terem seus posicionamentos ouvidos e respeitados. A discordância rege o debate, mas sempre fundamentado por argumentos. Para alguns encontros, os alunos e os responsáveis se preparam previamente por meio de pesquisas. Ao final da discussão, o processo é avaliado proporcionando aos alunos uma interrogação dos pontos de vista apresentados. O foco da avaliação é dado no processo e não no conceito de verdade.

No projeto *Conversation Club*, os participantes constroem sentido sobre diversas temáticas entre elas, os temas transversais, com atividades que sempre passam primeiramente pelo crivo pessoal, desenvolvido a partir das experiências vividas ou por algo que eles nunca presenciaram, mas que têm certo conhecimento. Na coletividade, os participantes assumem posicionamentos dentro de relações por meio da intersubjetividade, no tempo presente, ou seja, eles criam novos sentidos, rompendo com alguns antigos. Eles assumem uma identidade própria, posicionam-se em meio a tantas transformações, sem perder aquilo que os caracterizam (SPINK; GIMENES, 1994).

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Os primeiros Temas Transversais escolhidos pelo grupo foram: *cyberbullying*, desigualdade de gêneros, intolerância religiosa, LGBT, racismo no Brasil e justiça com as próprias mãos. Uma preocupação inicial do grupo relacionava-se a falta de confiança da coordenadora e dos bolsistas em discutir assuntos

polêmicos de forma a respeitar os sentimentos e as crenças dos participantes e por desconhecermos as reações dos pais ou responsáveis pelos alunos menores. Os bolsistas responsáveis leram mais sobre os assuntos escolhidos, aprenderam mais sobre as habilidades para participar de debates, planejaram as aulas com assuntos polêmicos e a frequência e participação dos alunos aumentaram.

Para este artigo apresentaremos três discussões pautadas pelas análises das representações sociais dos temas transversais, das metodologias adotadas pelos bolsistas e das ações implementadas após as discussões. As temáticas foram escolhidas por terem cunho crítico e impacto social na vida dos participantes. A escolha pela análise das representações sociais 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 discutem os temas, eles orientam suas condutas e a forma como se comunicam pelo uso de estratégias. Há um processo de reconstrução identitária e de familiarização com a temática que transforma algo que em um primeiro momento é estranho ou ameaçador em algo familiar, evidenciando dois processos implícitos na construção das representações sociais: ancoragem e objetivação (MOSCOVICI, 1989).

A origem dos preconceitos

O primeiro exemplo foi retirado de uma discussão sobre preconceito com base em um vídeo. Os participantes afirmam que o preconceito começa na família, os pais reforçam esta atitude e os filhos adotam o discurso dos pais na prática cotidiana. O exemplo abaixo mostra esta interação e apresenta a estratégia de revozeamento feito pela bolsista Flávia. Esta estratégia caracteriza-se “por um redizer 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” (CONCEIÇÃO; GARCEZ, 2006, p. 72). Nesta aula, após o vídeo, cujo objetivo era discutir a origem das práticas racistas e Flávia solicita a opinião dos alunos e usa o revozeamento para que os alunos continuem a elaborar a discussão:

Exemplo 1:

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

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

SS: Yes

Flávia: **What do you think about it? About the bad race difference**(Questiona)

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 like this 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, saying this 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...

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

Flávia: **They are passing to the child a prejudice without knowing they are passing this?**(revozeamento)

Ss: Yes

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

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

Durante a interação, houve uma expansão do raciocínio dos alunos a respeito da origem do preconceito na sociedade. As perguntas feitas por Flávia estimulam a participação dos alunos e promovem a reflexão a respeito do vídeo que trata da origem das práticas racistas e estes mobilizam saberes para sustentarem seus argumentos. A bolsista Flávia pede a opinião dos alunos que se posicionam com relação à temática, o processo de avaliação não cabe somente ao bolsista responsável e a organização interacional favorece ao desencadeamento da conversação e estimula a participação dos alunos. A conversação pautada pelo revozeamento da bolsista responsável estimula aos alunos a se posicionarem e essa negociação continuada de identidades sociais promove o autoconhecimento e a “produção de sentido essencial para negociar o estar-no-mundo” (SPINK & GIMENES, 1994, p. 150).

O dilema da exclusão pela língua inglesa e os papéis sociais

O *Conversation Club* nasceu da necessidade de um espaço para que alunos mais proficientes tivessem a oportunidade de interagirem em língua inglesa. No entanto, já no início do projeto nos deparamos com um desafio: atender a alunos não tão proficientes que queriam participar dos encontros, mas que não conseguiam se comunicar em língua inglesa. Durante as aulas, observamos que havia alunos que não conseguiam acompanhar os encontros e se sentiam constrangidos ao interagir com alunos proficientes. O grupo vivenciou um dilema entre incluir todas as pessoas que desejavam participar das aulas e aprender a falar em inglês e/ou excluí-las uma vez que não conseguiam participar ativamente das negociações de sentido. Após discussão com os bolsistas, decidimos abrir outra turma de conversação básica e deixamos para que os participantes decidissem em qual turma frequentar. O exemplo 2 abaixo mostra a situação do aluno Ruan, que decidiu ficar na turma de conversação avançada porque ele demonstra entender as tarefas propostas, aos vídeos trabalhados em sala de aula e o que os colegas discutem, mas não consegue falar em inglês com a mesma fluência que os outros colegas de classe.

Exemplo 2:

(durante o warmup)

João: So, what do you think?

Daniela: **I think ehh woman has been treated differently.**

Sandra: Treated differently

Ruan: treated differently, like the woman, **she suffers more for the same rights. Dar direitos iguais pras pessoas.**

João: The same rights to woman and man?

Ruan: **O país não tem preparo para dar direitos iguais para as pessoas, enquanto houver governantes, dessa maneira vai continuar assim.**

Sandra: **It's something to be like studied and we have to think about it like too much the situation it's not good and something needs to change.**

Juliana: **What we have here in America it's oww a woman can drive 'cause they compare ourselves to the Orient part of the world and what we have here, ok, ok, woman here has more rights than the others, but we don't have all the rights that we can have.**

Allparticipants: Yeah

(...) após o vídeo

Ruan: Eu entendi que os dois têm um relacionamento, de um ano e que, ele sempre paga tudo, eles decidem o que vão fazer juntos, mas sempre quem custeia é ele, aí ela sugeriu que ela ajudasse a pagar as contas e ele acha que é inapropriado, não concorda.

Sandra: **E o que vocês acham? Em relação a isso? Tem que ser só o homem pagar?** Todo mundo tem que pagar?

Joao: Yes. Ehh

Sandra: Yes, o quê? Todo mundo tem que pagar ou é só o homem?

Ruan: Todo mundo

Daniela: **Ah, eu acho que só o homem tem que pagar, mulher tem que ficar de boa!**

Ariana: Uma professora minha falava que se ela sair com um cara e o cara falar pra dividir a conta, ela falava, **eu divido só que eu nunca mais vou olhar pra sua cara!**

(Laughs)

Sandra: Pois é, como vocês pensam sobre isso, hoje?

Juliana: I think, ahm, the women who (pause) **that the man has to pay, they just think like this because the society says it is like this.**

(Some students agree): Uhum

Juliana: **The society says works for men and domestic work it's for women. So, the women think they don't have to pay.**

Sandra: So they are **kind of repeating the model**, you are saying this?

Juliana: Yes!

Sandra: Do you all agree with her?

Some students agree: Yes

Cecilia: well, my grandmother got married when she was like eighteen and she hadn't had a job 'cause she was planning to go to college but she was pregnant, and it was hard for her. When she came to Ouro Preto, she started to study Law at UFOP and she got a job and started to work. And she told me yesterday that, she, eh, she had divorced from her husband cause he tried to control her by the money he had. Because he had a control job. And when I see this, **I see men are trying to control women, it's a type of control that you pay for her. If you don't pay she is not going to think that you want her to do. So, I believe, when you are in a relationship, and, split the bills, I don't know anything different to do, I do this with my friends, so, why can't I do with my boyfriend?**

Fonte: aula gravada sobre diferença de gêneros

Em relação ao dilema do uso da língua materna, nos dois excertos no exemplo 2, observa-se que Ruan interage com o grupo e tem a oportunidade de receber insumos na língua inglesa apesar de responder na maior parte dos turnos em língua portuguesa. Corroboramos com Atkinson (1987) que a língua materna nesse caso tem uma função afetiva, uma vez que, nos momentos em que Ruan não consegue se expressar em inglês, o português é usado permitindo que ele se comunique o que de fato deseja comunicar. Participar do *Conversation Club* auxilia e incentiva o Ruan a encontrar uma melhor forma de se expressar, de se colocar no mundo e esse “um elemento humanístico é valioso na sala de aula” (CUNHA & MANESCHY, 2011, p. 139). Entretanto, alternativas de atividades foram propostas durante o projeto para que ele pudesse ter tempo para planejar suas falas durante as interações, por exemplo, na atividade a seguir os alunos estavam sentados em trios discutindo o preconceito de gênero analisando as escolhas dos participantes na última eleição.

Em relação à discussão dos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres é consenso que ambos são tratados de forma diferenciada, que a mulher é a sofre mais preconceito e esse assunto deve ser mais debatido. A construção discursiva aponta para uma aculturação de que o homem está em uma posição hierárquica melhor e é atribuído a ele algumas responsabilidades que o colocam na posição de controlador e dominador da situação.

Cyberbullying

No exemplo apresentado a seguir, os alunos estavam dando suas opiniões em uma aula sobre *cyberbullying* em uma atividade de *warmup*. No recorte discursivo, a construção da representação social da “intolerância” foi iniciada pelo aluno Laurence ao afirmar que as pessoas são agressivas e não se respeitam ao discutirem temas polêmicos.

Exemplo 3: (trecho com sobreposição de vozes /)

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

Thais: It's just if you start (...) you just looseyour... your... your point of view. [I couldn't get it at all.] Sense, your sense. Because it's terrible, you have to... 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.../

Ana: You see other opinions you... **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... Como se diz “agradar” em inglês?

Paulo: Please, I think..

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

Fonte: aula gravada sobre Cyberbullying

Neste contexto discursivo, 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 sociais da intolerância construídas pelo grupo nos remetem as 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 visualizar que a opinião do outro pode ser relevante.

Primeiro, há uma orientação do aluno Laurence de que o *cyberbullying* ou a intolerância devem ser silenciados porque caso sejam discutidos, as pessoas se tornam mais agressivas. Esta orientação em princípio é aceita por Thais, mas em seguida, recusada por Laurence que revê o que diz e por Cícero que aponta a importância da discussão. Lilian, Ana e em seguida Thais se posicionam a favor da discussão como forma de aprendizado argumentando que os pontos divergentes e as opiniões diversas devem ser respeitadas e que a discussão pode levar ao autoconhecimento e a compreensão de quem é o outro.

CONCLUSÕES:

Os resultados conquistados ao longo do projeto apontam para a necessidade de ampliação de oportunidades no campo da capacitação dos bolsistas, no ensino da língua inglesa e da necessidade de parcerias interinstitucionais para que mais alunos tenham acesso ao ensino de línguas de qualidade e com foco processual e continuado. O *Conversation Club*, dentro da tríade de Ensino, Pesquisa e Extensão cumpre seu papel social, pois atende pessoas com diferentes níveis linguísticos, etários, além de ser um

espaço de promoção e do engajamento em temáticas da questão social e ambiental. O contexto favorece e oportuniza que seus bolsistas e participantes se socializem na língua inglesa e visualizem na prática o conteúdo teórico dado muitas vezes em salas de aula do ensino regular ou cursos livres.

A oficina atende, cerca de 30 pessoas semanalmente, entre eles alunos, servidores do IFMG e pessoas da comunidade de Ouro Preto, Itabirito e Cachoeira do Campo. Os processos de trabalho dos bolsistas são pautados pela integração entre o pensar e o agir, pela conscientização dos mecanismos e dos processos de organização discursivos para a promoção da aprendizagem e do letramento crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAKER, J.; H. WESTRUP. *The English language teacher's handbook: How to teach large classes with few resources*. London: Continuum, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BROWN, N.M.; KEELEY, S.M. *Asking the right questions: A guide to critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2010.

BROOKFIELD, S.; PRESKILL, S. *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005 (2nd ed.).

BROOKFIELD S. Discussion as a Way of Teaching. *Workshop*. Teachers College, April 24th to 25th, 2011. Available at: http://webshare.northseattle.edu/Sustainability_in_Healthcare/Discussion_as_a_Way_of_Teaching%20INCLearning%20Circles.pdf.

BYGATE, M. "Speaking". In: CARTER, R.; NUNAN, D. (eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 14-20, 2001.

CONCEIÇÃO, L. E. GARCÊS, P. O Revozeamento no discurso da escola pública cidadã. **Intercâmbio**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. V. 14. 2005. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3941/2591> Acesso em 27/01/2016.

CUNHA, J. C. C. MANESCHY, V. B. O espaço da língua materna nas práticas de sala de aula de língua estrangeira. VEREDAS ON LINE – ATEMÁTICA – 1/2011, p. 136-147. PPG Linguística/UFJF. Juiz de Fora, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/lem_artigos/maneschy.pdf

FELDMAN, L.; PASEK, J.; ROMER, D.; JAMIESON, K. Identifying best practices in civic education: Lessons from the student voices program. *American Journal of Education*. n.114, v.1, p.75-100, 2007.

FELDMAN, L.; PASEK, J.; ROMER, D.; JAMIESON, K. Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied Developmental Science*, n. 12, v. 1, p. 26-37, 2008.

FOURNIER-SYLVESTER, N. Daring to Debate: Strategies for teaching controversial issues in the classroom. *College Quarterly*.v. 16, n. 3, Summer, 2013. Disponível em: <http://collegequarterly.ca/2013-vol16-num03-summer/fournier-sylvester.html>

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.

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, p. 469-494, 1985.

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

MOSCOVICI, S. Social Psychology and developmental psychology extending the conversation. In: DUVEEN, G. LLOYD, B. (Eds.) *Social Representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 164- 185, 1990.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: Investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OXFORD, R. Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. In: *ESL Magazine*, v. 6, n. 1, January/February 2001. Disponível em: www.eslmag.com

PRUEGGER, V. BERENSON, C. *Teaching Controversial Issues: Deepening Engagement and Critical Thinking*. Vídeo. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1880/50574>

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

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. *Letramentos Sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TORNEY-PURTA, J. R.; OSWALD, L.H.; SCHULK W. *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Aged Fourteen*. Amsterdam: IEA, 2001.

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

WILLIS, J. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.