



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS

PEDRO HENRIQUE CUNHA DE CARVALHO

**ORALIDADE E MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O
TRABALHO COM CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA**

João Pessoa

2023

PEDRO HENRIQUE CUNHA DE CARVALHO

**ORALIDADE E MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O
TRABALHO COM CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Inglês, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras-Língua Inglesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jailine Mayara
Sousa de Farias

João Pessoa
2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C331o Carvalho, Pedro Henrique Cunha de.

Oralidade e multiletramentos: uma proposta didática
para o trabalho com conversação em língua inglesa /
Pedro Henrique Cunha de Carvalho. - João Pessoa, 2023.
61 f. : il.

Orientador: Jailine Mayara Sousa de Farias.
TCC (Graduação) - Universidade Federal da
Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
2023.

1. Oralidade. 2. Multiletramentos. 3. Conversação. 4.
Ensino de Inglês. I. Farias, Jailine Mayara Sousa de.
II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 801

ORALIDADE E MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras-Língua Inglesa.

Data de aprovação:

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a. Jailine Mayara Sousa de Farias (UFPB)
Orientadora

Prof. Dr. Walison Paulino de Araujo Costa (UFPB)
Examinador

Prof^a Dr^a. Francieli Freudenberger Martiny (UFPB)
Examinadora

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Considerando a multiplicidade cultural e linguística do mundo contemporâneo, em que leitura, escrita e oralidade se relacionam de diferentes maneiras, com novas formas de comunicação e interação (ROJO; MOURA, 2019), o presente trabalho tem o objetivo de discutir o desenvolvimento da oralidade com base nas contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos, a partir de uma proposta didática com foco no trabalho com conversação em língua inglesa. Para isto, parte-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica acerca dos pressupostos teóricos que envolvem o desenvolvimento da oralidade, ressaltando algumas de suas características fundamentais, utilizando como referência principal Brown (2001), Goh e Burns (2012) e Thornbury e Slade (2006). O estudo também apresenta um panorama geral de como estes aspectos da oralidade são abordados em cursos de conversação de língua inglesa. Ainda como parte da pesquisa bibliográfica, são apontados aspectos teóricos acerca da Pedagogia dos Multiletramentos, refletindo sobre como essa perspectiva pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa. Por fim, este trabalho desenvolve e reflete sobre uma proposta didática voltada para o ensino de conversação em língua inglesa à luz dos multiletramentos, em uma unidade didática de três aulas. Dessa forma, este trabalho apresenta uma maneira de desenvolver uma prática docente voltada para oralidade levando em consideração as diversas semioses e multiplicidades de linguagem de uma educação multiletrada.

Palavras-chave: Oralidade. Multiletramentos. Conversação. Ensino de Inglês.

ABSTRACT

Considering the cultural and linguistic multiplicity of the contemporary world, in which reading, writing and orality relate in different ways, with new forms of communication and interaction (ROJO; MOURA, 2022), this work aims to discuss the development of orality by the contributions of the Pedagogy of Multiliteracies, through a didactic proposal focused on English conversation class. For that, this paper presents a bibliographic research about the theoretical findings that surround the development of orality, highlighting some fundamental characteristics, using as main references Brown (2001), Goh e Burns (2012) e Thornbury e Slade (2006). This study also presents a general understanding of how these aspects related to orality are approached in English conversation courses. As part of the bibliographic research, it presents a theoretical understanding about the Pedagogy of Multiliteracies, reflecting on how it can contribute to the development of orality in the English language. Lastly, this work presents and reflects about a pedagogical proposal to teach English conversation based on multiliteracies in a three-classes didactic unity. This study shows a way to develop a teaching practice for orality that considers the different semiosis and language multiplicity of a multiliteracy education.

Keywords: Orality. Multiliteracies. Conversation. English Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA.....	10
1.1. Definindo oralidade: algumas questões fundamentais	10
1.2 A oralidade em aulas de conversação de língua inglesa	16
2. OS MULTILETRAMENTOS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	24
2.1. Os multiletramentos e o trabalho com a oralidade em cursos de conversação.....	28
3. UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA SOB A ÓTICA DOS MULTILETRAMENTOS.....	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICE A.....	50
APÊNDICE B.....	58
APÊNDICE C.....	60

INTRODUÇÃO

O ensino aprendizagem de língua inglesa pode ser desafiador levando em conta o contexto na contemporaneidade, em especial quando tratamos de desenvolvimento de oralidade. De maneira geral, o principal objetivo dos alunos costuma se dar em torno da comunicação nessa língua, porém, desenvolver a oralidade em alunos de língua estrangeira se torna especialmente complexo. No contexto do ensino regular, é comum que a oralidade não seja uma prioridade, seja pela carga horária reduzida da língua estrangeira nas escolas ou até por alguma insuficiência advinda da própria formação do professor no quesito oralidade. Outras questões que dificultam o desenvolvimento da oralidade podem estar relacionadas ao ensino de práticas orais descontextualizadas e, por vezes, voltadas apenas para reprodução e repetição de diálogos fixos ou mesmo pelo pouco uso que o aluno faz das práticas orais da língua estrangeira fora do ambiente escolar. Os cursos de conversação comumente ofertados pelas escolas de idiomas surgem como forma de tentar suprir as necessidades dos alunos de língua estrangeira em desenvolver as questões relacionadas à oralidade pois, neste contexto educacional, é comum que aspectos relacionados à fluência e pronúncia sejam os objetivos essenciais destas aulas.

No entanto, a oralidade possui características fundamentais que vão além do que apenas a capacidade de fala, levando em conta a construção de sentidos atribuídos por diferentes sujeitos envolvidos em uma interação social, que carregam uma bagagem de habilidades sociais, culturais e políticas que influenciam estas relações nas quais as práticas orais estão envolvidas. Desenvolver a oralidade em uma língua estrangeira pode trazer desafios para os alunos por exigir construções e recursos linguísticos que diferem de sua língua materna, com padrões fonético-fonológicos próprios, gírias e expressões específicas de uma determinada região, sotaques e variações linguísticas diversas.

Estas complexidades mencionadas também se refletem nas novas formas de comunicação e interação que se formam em nossa sociedade contemporânea. A leitura, escrita e oralidade passaram a se relacionar de novas maneiras, posto que textos impressos e digitais se ampliam e abarcam diferentes formas de linguagens (imagens, vídeos, sons, etc), além do surgimento de novos gêneros textuais¹ com o avanço das tecnologias digitais de informação e

¹ Partindo do entendimento de Marcuschi (2002), gênero textual são “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades

comunicação (TDICs) e das diferentes formas de interação proporcionadas pelo ambiente digital. Todas estas questões têm um reflexo direto no contexto escolar e na sala de aula, e é a fim de compreender estes fenômenos e buscar alternativas didáticas, que os conceitos de letramentos foram se constituindo e, com o passar dos anos, desenvolvendo-se e ampliando-se para o que entendemos hoje como multiletramentos ou novos multiletramentos, no intuito de abarcar estas diferentes práticas de linguagem (ROJO; MOURA 2019). Com esta constante e rápida mudança nas formas de relação e interação social associadas às multiplicidades textuais inerentes à contemporaneidade, novos desafios são postos para a educação linguística, incluindo o ensino de língua estrangeira voltada para o desenvolvimento da oralidade.

A partir destas reflexões, duas questões de pesquisas nortearam o desenvolvimento deste trabalho, sendo elas: i) Como os multiletramentos podem contribuir para o desenvolvimento da oralidade em estudantes de língua inglesa?; ii) Como planejar uma aula de conversação em língua inglesa sob a ótica dos multiletramentos?.

Com isso, este trabalho tem por objetivo geral discutir o desenvolvimento da oralidade com base nas contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos, a partir de uma proposta didática com foco no trabalho com conversação em língua inglesa. Como objetivos específicos, este trabalho se propõe a: i) realizar uma revisão teórica sobre o trabalho com oralidade e sobre a Pedagogia dos Multiletramentos; ii) discutir sobre a relação entre os multiletramentos e o desenvolvimento de oralidade em língua inglesa; e iii) apresentar e refletir sobre uma proposta didática para o trabalho com conversação em língua inglesa.

A escolha do foco por esse contexto se deu a partir de reflexões sobre possibilidades de ensino neste contexto educacional sob uma ótica plural de textos, mídia, criticidade e reflexão que fomentem a oralidade de forma significativa, a partir de uma experiência enquanto professor de um curso de conversação em inglês. Aliado ao contato com os estudos dos multiletramentos, surgiu a curiosidade em investigar como eles podem contribuir para o trabalho do professor no desenvolvimento da oralidade em alunos de língua inglesa. Ainda, o arcabouço teórico acerca dos multiletramentos está em constante debate e discussão no campo da linguística aplicada, sendo importante a construção de novas reflexões científicas sobre o tema. Dessa forma, a presente pesquisa visa contribuir com estas reflexões.

A metodologia desta pesquisa possui um caráter qualitativo e bibliográfico. Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca da oralidade, a fim de entender

funcionais, estilo e composição característica”, só sendo possível se comunicar verbalmente a partir de algum gênero.

pressupostos teóricos clássicos do ensino aprendizagem de oralidade em língua estrangeira, utilizando como referência principal os autores Brown (2001), Goh e Burns (2012), Levelt (1989) e Thornbury e Slade (2006), além de uma reflexão sobre os objetivos de dois cursos de conversação em inglês ofertados por duas escolas de idiomas particulares. Em seguida, foi feita uma revisão bibliográfica sobre os multiletramentos a partir do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, elaborado pelo grupo de pesquisadores conhecidos como New London Group (1996), traçando reflexões sobre como os movimentos pedagógicos propostos no manifesto podem contribuir para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa. A partir destes entendimentos, foi elaborada uma proposta didática para um curso de conversação em língua inglesa se valendo dos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, sistematizados em uma unidade didática de três aulas.

Assim, este trabalho está dividido em três capítulos: o primeiro intitula-se “A oralidade nas aulas de língua inglesa”, onde são abordadas questões fundamentais sobre o que é oralidade e sobre aulas de conversação em língua inglesa; o segundo capítulo, “Os multiletramentos e suas implicações no ensino de língua inglesa”, discute as proposições da Pedagogia dos Multiletramentos e algumas implicações para o ensino de língua inglesa; no terceiro capítulo, intitulado “Uma proposta didática para conversação em língua inglesa sob a ótica dos multiletramentos”, é apresentada e analisada uma proposta didática para aulas de conversação em língua inglesa. Por fim, são tecidas algumas considerações finais acerca da pesquisa desenvolvida.

Dessa forma, este trabalho tem o intuito de contribuir com as discussões acerca dos multiletramentos, campo da linguística aplicada que está em constante debate e discussão, e com a construção de perspectivas de ensino aprendizagem de língua inglesa que tenham como foco o desenvolvimento de oralidade e o trabalho com a conversação.

1. ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

O Glossário Ceale, em definição elaborada por Beth Marcuschi (s.d), aponta que a oralidade se relaciona com uso da modalidade oral em práticas sociais e discursivas, envolvendo as produções orais e a escuta. Então, ao tratar do ensino de oralidade em língua materna, para tomar essa modalidade como objeto de ensino, deve-se “favorecer o desenvolvimento da proficiência do aprendiz em gêneros orais formais públicos, ou seja, em gêneros que circulam em contextos de uso linguístico pouco comuns no dia a dia e para os quais exige-se um conhecimento que não figura no saber cotidiano” (MARCUSCHI, s.d). Porém, ao falarmos de língua estrangeira, o desenvolvimento se torna um pouco mais complexo, seja pelo fato de o aluno não utilizar a língua estrangeira em sua modalidade oral fora da sala de aula, seja em gêneros informais ou formais, ou por não ser uma prioridade, comparado às outras habilidades de leitura e escrita, nas salas de aula de ensino regular.

Dessa forma, é comum que os alunos procurem cursos livres de idiomas para tentar suprir esta carência no desenvolvimento da oralidade a partir dos cursos de conversação. Pensando nisso, este capítulo apresenta um panorama sobre questões atinentes ao ensino de oralidade em língua estrangeira, levando em consideração algumas questões fundamentais do que se tem como compreensão teórico-científica no ensino aprendizagem de oralidade em língua estrangeira, para termos uma compreensão sobre o tema. Além disso, de forma mais específica, é apresentado uma reflexão acerca do trabalho com oralidade em cursos de conversação em língua inglesa, considerando seus objetivos e uma breve análise de dois destes cursos.

1.1. Definindo oralidade: algumas questões fundamentais

Desenvolver a oralidade ao aprender uma língua estrangeira pode ser desafiador para diversos alunos, em especial para aqueles que não cresceram em um contexto bilíngue ou plurilíngue. Isso se dá, em parte, porque, diferente da língua materna, em que a oralidade começa a ser desenvolvida nos primeiros momentos da vida, a aquisição de uma nova língua requer que o indivíduo se engaje em outras práticas de linguagem, uma vez que a língua estrangeira possui construções próprias que diferem da língua materna, em uma outra fase da vida.

Para buscarmos compreender as dimensões envolvidas na aprendizagem ou aquisição da língua estrangeira para participação em práticas orais, é preciso entender que estas envolvem aspectos para além das habilidades linguísticas, pois se associam com outras competências, tais como as habilidades interacionais e sociais (RIO; NICOLAIDES, 2019). Sobre esse aspecto, Levelt (1989 apud SILVA, 2021) ressalta que as práticas e produções orais se conectam com questões paralinguísticas relacionadas à interação social e política dos interlocutores, chamando atenção para a função social que a fala exerce na vida dos indivíduos engajados em práticas orais-discursivas. Para Marcuschi (s.d), a oralidade "envolve, em contextos socioculturais específicos, a fala associada a seu ritmo, entonação, volume e entrelaçada a múltiplas linguagens, como a gestualidade, a mímica, a imagem e até à modalidade escrita da língua". A fala, no contexto da língua materna, está presente em boa parte da vida cotidiana desses indivíduos, que se utilizam da comunicação oral para manter interação com outros sujeitos, assumindo diferentes papéis e utilizando diferentes estratégias linguísticas, nos mais diversos contextos. Isso pode ser observado, por exemplo, quando uma criança expressa fome ou dor aos seus responsáveis através da fala, ou quando frequentamos um restaurante e utilizamos a fala para fazer um pedido ao garçom ou mesmo quando atendemos a uma chamada telefônica no dia a dia, sendo todas estas práticas orais da vida social de um indivíduo.

Ao tratar de língua materna, Marcuschi (2014 apud MIQUELANTE et al., 2022), defende que a oralidade seja encarada não como habilidade, mas como uma modalidade da língua, associada, portanto, a práticas sociais discursivas. Para o autor, os processos de ensino devem se voltar para o desenvolvimento de proficiência em gêneros orais, que vão desde uma conversa informal até uma apresentação oral, um debate, entrevista, dentre outros

No contexto de língua estrangeira, esta diversidade de situações em que a oralidade se faz presente é retratada no entendimento de oralidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o ensino regular no Brasil e que deve ser levada em consideração ao se discutir o ensino de língua estrangeira no país. A BNCC, no componente de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental - Anos Finais, estabelece o Eixo Oralidade como um dos organizadores das habilidades a serem ensinadas², definindo-o da seguinte forma:

O eixo Oralidade envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. Assim, as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face – tais como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras –, constituem gêneros

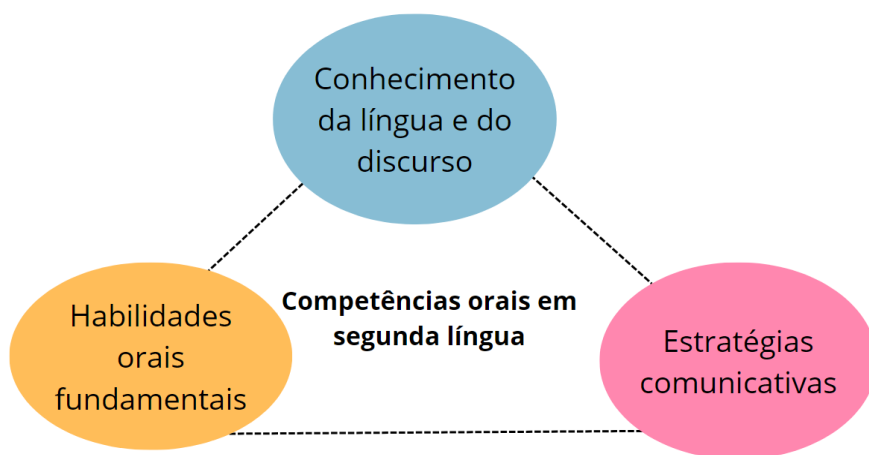
² Os demais eixos são: escrita, leitura, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus “modos particulares de falar a língua”, que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser considerados. (BRASIL, 2018, p. 241)

Com isso, percebemos que a BNCC entende por "oralidade" não apenas o *speaking*, isto é, a fala, mas toda a compreensão do processo de comunicação, como as compreensões e produções orais, as compreensões auditivas, sociais e de interação, apontando para a construção de significados a partir da produção oral em diversos contextos. Este entendimento implica a necessidade de inserir o aluno em situações de interação que ele possa desenvolver práticas orais situadas em diferentes gêneros orais, a partir dos diferentes contextos de uso da língua, que permeiam o universo social e cultural destes sujeitos.

Partindo do entendimento de que a prática de *speaking* se relaciona com outras habilidades, Goh e Burns (2012 apud BURNS, 2019) defendem que o desenvolvimento de competência comunicativa em uma segunda língua se sustenta em três pilares³: conhecimento da língua e do discurso; habilidades orais fundamentais; estratégias comunicativas. Tais pilares estão representados na figura abaixo:

Figura 1 - Pilares da competência oral em uma segunda língua, segundo Goh e Burns (2012)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Goh e Burns (2012 apud BURNS, 2019, p. 167)

Para os autores, cada um desses pilares compreende diferentes aspectos, como explicado abaixo:

³Termos traduzidos do original: *Knowledge of Language and Discourse*; *Core Speaking Skills*; *Communication Strategies*.

i) Conhecimento da língua e do discurso: envolve o domínio de padrões sonoros ou fonético-fonológicos e das estruturas lexicais, gramaticais e pragmáticas do discurso oral, de forma a se fazer uso destes recursos linguísticos de maneira significativa e adequada ao contexto, de acordo com o gênero do discurso.

ii) Habilidades orais fundamentais: relacionam-se aos manejos inerentes ao discurso oral, tais como pausas, uso de frases e grupos de palavras ‘prontos’, marcadores orais-discursivos, negociação de trocas de turnos de fala entre sujeitos, rapidez do discurso, marcação das intenções da fala, dentre outros. Um diálogo envolve a interação entre dois ou mais indivíduos, por tanto, estas pausas entre as trocas de falas dos indivíduos, o uso de expressões ou gírias comumente conhecidas por aquele grupo social, bem como entonação da fala em uma troca comunicativa são fundamentais para as práticas e produção orais em qualquer contexto.

iii) Estratégias comunicativas: dividem-se em três pontos, as estratégias cognitivas, as estratégias metacognitivas e as estratégias interacionais. As primeiras incluem técnicas para gerenciar a possível falta de conhecimento na língua, como a gesticulação ao falar, parafrasear ideias ou produções orais de outros interlocutores ou mesmo criação de novas expressões. Já as estratégias metacognitivas dizem respeito ao planejamento prévio do discurso, quando o sujeito pensa conscientemente no que falar, a exemplo de uma palestra em que se prepara o discurso oral com antecedência ou, em um outro contexto, em uma entrevista de emprego em que, pressupostamente, o entrevistado prepara-se de forma cautelosa a responder os questionamentos do entrevistador, a fim de conseguir a vaga desejada. Por fim, as estratégias interacionais se relacionam com as reformulações, repetições, pedidos de explicação, dentre outros que comumente acontecem em qualquer conversa.

Assim, observamos que um ponto importante sobre o desenvolvimento das práticas comunicativas é a íntima relação entre as compreensões e produções orais e auditivas (*speaking/listening*), uma vez que a maioria das interações comunicativas requer trocas pragmáticas que demandam a aquisição das informações linguísticas para produzir linguagem (BROWN, 2001). Demir (2017, p. 1457 - tradução do autor) reforça que as habilidades de *listening* e *speaking* sempre devem estar associadas, afirmando que

A fala relaciona-se com expressão e a habilidade auditiva com compreensão, essas duas habilidades devem ser consideradas atividades que formam o processo de comunicação, se completam e não podem ser separadas. Elas constituem os dois elementos a linguagem oral em que a existência da habilidade auditiva demanda a habilidade de fala.⁴

⁴“Speaking is involved in expressing and listening is involved in comprehension, speaking and listening must be considered as activities that form the communication process, complete each other and cannot be separated.

Também sob essa ótica de integração entre *listening* e *speaking*, Brown (2001), ao refletir sobre os desafios quanto à aprendizagem da língua falada, aponta oito características principais da língua falada sob uma ótica de integração entre *listening* e *speaking* que precisam ser levadas em consideração no desenvolvimento das práticas orais. Tais características são: *clustering*; redundância; formas reduzidas; variáveis da língua falada; língua coloquial; frequência de entrega; tonicidade, ritmo e entonação; Interação. Estas características estão exemplificadas abaixo, no Quadro 1.

Quadro 1 - Oito características principais da língua falada, segundo Brown (2001)

CLUSTERING
Quando se separa o discurso oral em pequenos grupos de palavras que, juntas, expressam um sentido ou ideia, trazendo um significado para o discurso oral.
REDUNDÂNCIA
A língua oral não é linear e possui inserções, repetições e redundâncias tais como “ <i>I mean...</i> ”, “ <i>you know</i> ”, seja para acrescentar informações adicionais que auxiliam o sentido do discurso ou para lembrar o que já foi dito anteriormente, fazer repetições para enfatizar um argumento, dentre outras características de redundância que fazem parte das produções orais.
FORMAS REDUZIDAS
A língua falada possui diversas reduções, sejam elas morfológicas, sintáticas, fonológicas ou pragmáticas tais como: “ <i>I wanna</i> ”, “ <i>I gotta</i> ”, “ <i>I hafta</i> ” como formas reduzidas de “ <i>I want to</i> ”, “ <i>I got to</i> ” e “ <i>I have to</i> ”, respectivamente. Tais reduções próprias da linguagem oral podem ser desafiadoras para estudantes que tiveram contato apenas com “formas completas” da língua.
VARIÁVEIS DA LÍNGUA FALADA
Pausas, hesitações, correções e construções acontecem na linguagem do dia a dia e que não possuem uma estrutura gramaticalmente definida mas fazem parte do discurso oral e devem ser levadas em consideração.
LÍNGUA COLOQUIAL
Gírias, expressões regionais e culturais que acontecem na linguagem coloquial do dia a dia.
FREQUÊNCIA DE ENTREGA
Velocidades e pausas que acontecem na linguagem oral que ajudam a dar sentido ao

discurso e precisam ser compreendidas por estudantes da língua.
TONICIDADE, RITMO E ENTOAÇÃO
As acentuações das palavras, o ritmo e velocidade do discurso oral, e as entonações e ênfases que utilizamos no discurso oral são importantes ferramentas da linguagem oral para entender sarcasmo, insultos, elogios, etc.
INTERAÇÃO
As formas de interações entre indivíduos, sejam elas formais ou informais, são essenciais para o desenvolvimento da prática oral pois uma conversa envolve duas ou mais pessoas interagindo, sem "fórmulas" pré-ensaiadas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brown (2001, p. 252 - 254)

Essas características apontadas por Brown (2001) dialogam com os pilares apontados por Goh e Burns (2012 apud BURNS, 2019). As “formas reduzidas” descritas por Brown (2001) envolvem características fonético-fonológicas, morfológicas, sintáticas e pragmáticas da linguagem oral, fundamentais para dar sentido ao discurso, se relacionam ao pilar do conhecimento da língua e do discurso. Além disso, é possível estabelecer uma relação entre as habilidades orais fundamentais apresentadas por Goh e Burns (2012) e as características de *clustering*, frequência de entrega, tonicidade, ritmo e entonação e interação de Brown (2001), nas quais os três autores ressaltam que são características intrínsecas das práticas orais e que seus aspectos devem ser levados em consideração na aprendizagem e desenvolvimento de oralidade em uma língua. Podemos observar também que tanto os três pilares de Goh e Burns (2012) como as características da linguagem oral apontada por Brown (2001) evidenciam a necessidade de desenvolver competências que vão além das habilidades linguísticas.

Considerando tais questões, ao propor um ciclo para o trabalho com a oralidade em sala de aula, Burns (2019), retomando Goh e Burns (2012), destaca a importância de buscar abordar os seguintes aspectos: usar uma ampla gama de habilidades de fala; desenvolver fluência na expressão de significados; usar a gramática de forma flexível para produzir uma ampla variedade de expressões que possam expressar o significado de modo preciso; usar vocabulário apropriado e formas de linguagem adequadas e relevantes para suas necessidades de fala; compreender e usar as convenções sociais e linguísticas da fala em vários contextos; Empregar estratégias apropriadas de comunicação oral e discurso; aumentar a conscientização sobre gêneros e estruturas de gêneros; aumentar a consciência metacognitiva sobre a fala em segunda língua; gerenciar e autorregular seu próprio desenvolvimento da fala. A autora aponta que um ciclo de atividades que desenvolvam o *speaking* a partir dos aspectos acima citados auxiliam o

professor a planejar de forma sistemática cada componente do desenvolvimento da fala, levando em consideração o engajamento cognitivo e afetivo dos alunos, como previsto nos pilares da competência oral apresentados neste capítulo.

Nation e Newton (2009), por sua vez, apontam que a negociação, ou seja, a troca de turnos com questionamentos e feedback contínuo entre interlocutores, em atividades que integram *listening* e *speaking* é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento das questões relacionadas com a oralidade. Os autores apontam que atividades com solução de problemas, seja para montar uma história como um quebra-cabeça ou completar um mapa ou diagrama, em que cada aluno recebe uma parte das informações e juntos devem solucionar a atividade cooperativamente são exemplos de propostas didáticas que envolvem a oralidade. Estas formas de interação em práticas orais exemplificadas por Nation e Newton (2009) são oportunidades em que podemos ver a mobilização das características da língua falada apontada por Brown (2001) e dos pilares da competência comunicativa em segunda língua de Goh and Burns (2012 apud BURNS, 2019) aplicadas em sala de aula de língua estrangeira.

No entanto, as questões discutidas neste capítulo podem ser desafiadoras para o desenvolvimento de oralidade em sala de aula, seja pelas características da língua falada apontado por Brown (2001), ou por questões práticas como o tempo da aula de língua no ensino regular, em que os professores precisam dar espaço para as outras habilidades da língua. Para suprir tais desafios, é comum que alunos busquem aulas de conversação em escolas de idiomas no intuito de desenvolver a oralidade em uma outra língua.

No intuito de refletir sobre quais dos aspectos da linguagem oral são comumente trabalhados em sala de aula e sobre como eles são abordados em uma aula que tem por enfoque o trabalho com o desenvolvimento de oralidade, o subtópico a seguir busca ilustrar e refletir sobre os aspectos de uma aula de conversação em língua inglesa e quais questões relacionadas à oralidade são abordados neste contexto de ensino.

1.2 A oralidade em aulas de conversação de língua inglesa

Com as reflexões discutidas acima sobre o desenvolvimento da oralidade, faz-se necessário buscar entender que aspectos norteiam o processo de ensino-aprendizagem focado no desenvolvimento da oralidade na sala de aula de língua inglesa. É comum observarmos as escolas de idiomas, em especial as particulares, ofertarem cursos voltados exclusivamente

para o que se chama de conversação. Aqui, procuro apresentar um panorama geral sobre os objetivos de tais cursos ou aulas de conversação em língua inglesa. No entanto, acredito que é necessário traçar alguns apontamentos acerca do que se entende por conversação e como essa prática se relaciona com alguns dos pontos destacados da subtópico anterior.

O dicionário Google (2023), produzido pela Oxford Languages, define “*conversation*” como: “um diálogo, em especial os informais, entre duas ou mais pessoas que trocam ideias ou informações”⁵. Essa definição aponta para as possibilidades de conversas formais e informais, pois se existe um diálogo informal subentende-se que existem os diálogos formais, o nos levando a pensar na possibilidade dos usos diferentes das práticas orais-discursivas para cada uma dessas possibilidades. Já Thornbury e Slade (2006) apontam que uma conversa se dá primariamente através da fala⁶, de forma espontânea e produzida em tempo real, diferenciando-a da linguagem escrita e da linguagem oral planejada.

Na língua inglesa, podemos entender o termo *chatting* como as práticas informais de conversa, que Brown et al. (1984 apud LUOMA, 2003) definem como sendo turnos de conversação amigável entre dois indivíduos, com a principal função de estimular o contato social. Luoma (2003) ressalta que, no ensino de línguas voltado para desenvolvimento de oralidade, deve-se levar em consideração o fato de que *chatting* envolve a personalidade e o comportamento social e cultural do aprendiz, apontamento que se relaciona com a função social das práticas orais ressaltada por Levelt (1989 apud SILVA, 2021), mencionado no subtópico anterior. Uma conversa envolve duas ou mais pessoas e pode ser subdividida de duas formas: diálogos amplos e diálogos restritos. A primeira diz respeito aos diálogos em cujo o objetivo é a interação social entre indivíduos que se conhecem, com troca de turnos de fala, uso de linguagem coloquial, sarcasmo, gírias e expressões que envolvem aquele grupo social, a exemplo de ligações telefônicas com parentes, as conversas informais em mesas de bar, ao contar uma fofoca para amigos, dentre outras formas de interação. A segunda forma de conversa são os diálogos em que se tem por propósito estrito trocar ou fornecer informações, a exemplo de quando fazemos um pedido para viagem em um restaurante ou quando paramos para pedir uma informação a algum desconhecido na rua, com diálogos simples e diretos (BROWN, 2001).

⁵ “a talk, especially an informal one, between two or more people, in which news and ideas are exchanged”(GOOGLE, 2023)

⁶ Apesar de apontarem que a conversação se dá principalmente de forma oral, através da fala, os autores reconhecem que existem modalidades de conversa do ambiente digital que acontecem de forma escrita.

Conversas entre interlocutores que se conhecem geram escolhas linguísticas específicas para este contexto, com maior uso de expressões que permeiam o universo social daqueles indivíduos, mas, quando o propósito da conversa é trocar de informações com interlocutores que não se conhecem, se busca fazer usos de outras escolhas linguísticas a fim de evitar interpretações errôneas do discurso (BROWN, 2001).

Com estes entendimentos sobre o que é uma conversa, partimos para tentar compreender como isto se desenvolve em uma aula focada em conversação. De maneira geral, um dos pilares centrais de um curso ou aula de conversação costuma se dar em torno do desenvolvimento de fluência. D'Argenio (2023) aponta que fluência é a habilidade de falar e escrever com facilidade e rapidez e se comunicar (ou escrever) com erros que não impedem o entendimento da mensagem. Nation e Newton (2009) enquadram a fluência como uma habilidade em que o indivíduo faz o melhor uso de um conhecimento que possui, neste caso o domínio da língua. Os autores também ressaltam que os alunos demonstram fluência quando se engajam em atividades focadas de *listening* e *speaking* com facilidade, rapidez, fluxo contínuo de fala⁷ e sem necessitar de muito esforço. Ainda, Thornbury e Slade (2006) apontam que a fluência oral se dá a partir do tempo de produção oral considerando dois elementos principais: as variáveis temporais⁸ (velocidade do discurso, tempo de pausas e duração de discurso) e o fenômeno da hesitação⁹ (repetições, auto-correções e pausas do discurso), indicando que poucas pausas no discurso, longos tempos de fala e velocidade estável de entrega de discurso são sinais de desenvolvimento de fluência.

Outro ponto que costuma ser foco de cursos de conversação são as questões relacionadas à *accuracy*¹⁰. Por vezes, se vê uma associação entre fluência e *accuracy* e, apesar de existirem atividades que buscam promover fluência que estão interligadas com a habilidade de *accuracy*, existe uma diferenciação fundamental entre elas. Como aponta D'Argenio (2023), *accuracy* está relacionado com a habilidade de aplicar gramática e vocabulário em pronúncia ou escrita de forma precisa. Nation e Newton (2009) entendem que *accuracy* é medido pela quantidade de erros, do ponto de vista das estruturas gramaticais da língua, que o indivíduo comete ao falar ou escrever.

D'Argenio (2023) ressalta que existem diferentes abordagens que, por vezes, podem preterir o desenvolvimento de um aspecto sobre o outro. Em uma proposta mais comunicativa

⁷*Flow of talk.*

⁸*Temporal variables.*

⁹*Hesitation phenomena.*

¹⁰Precisão de pronúncia e escrita.

existe uma tendência à exposição do aluno à língua estrangeira de forma que ele interaja o máximo possível, focando no desenvolvimento de fluência na língua, ou seja, tendo como objetivo que o aluno se expresse na língua e realize uma comunicação que seja compreendida por todos os sujeitos envolvidos, mesmo que não necessariamente siga à risca todas as estruturas gramaticais da língua. O que não quer dizer que esta abordagem descarte o desenvolvimento de *accuracy*, pois é possível que as duas habilidades sejam desenvolvidas de forma simultânea.

Por outro lado, existem abordagens que consideram como foco o desenvolvimento de uma pronúncia “padrão”, atentando fortemente às questões relacionadas a *accuracy*, como fator primordial para o desenvolvimento da oralidade em uma aula de conversação. Apesar das questões relacionadas à pronúncia e *accuracy* sejam importantes para o desenvolvimento de oralidade em aulas de língua estrangeira, abordá-las desta maneira pode ser problemático pois, como ressaltada por Luoma (2003) é difícil determinar qual seria a “língua padrão” de pronúncia de um nativo de qualquer língua, dadas às diversidades culturais e linguísticas das sociedades, bem como também, o fato de que poucos aprendizes de língua estrangeira atingem este suposto “*status*” de pronúncia de um nativo da língua .

Para além das questões relacionadas à fluência, pronúncia e *accuracy*, Thornbury e Slade (2006) ressaltam que o termo conversação foi usado para diversas áreas das práticas orais, muitas vezes sem preocupação com os usos consciente dos gêneros orais (debates, diálogos, discursos livres, *roleplays*, dentre outros) nas práticas pedagógicas. Porém, ao tratar das opções pedagógicas que colocam a conversação como uma alternativa de currículo, os autores apontam para uma tendência de pensamento que combinam o método direto¹¹ e indireto¹² em uma mesma prática educativa, alternando em atividades imersivas de conversação com instruções direcionadas do professor, isto é, com um planejamento estruturado, abarcando as várias habilidades envolvidas no desenvolvimento da oralidade, de forma a guiar o processo de aprendizagem mas com propostas de atividades que permitam a interação oral entre alunos de forma livre e espontânea.

Levando em conta essas ponderações, surgem os seguintes questionamentos: quais aspectos da oralidade são trabalhados nos cursos de conversação? Como a conversação é entendida neste contexto de aprendizagem? Quais os objetivos destes cursos? E como a

¹¹O método direto envolve o planejamento de um programa de conversação, levando em considerações micro habilidades específicas, estratégias, com instruções específicas que direcionam o processo da conversa (THORNBURY E SLADE 2006).

¹²O método indireto entende que se adquire a habilidade de conversação praticando-a a partir de práticas que promovam interação entre os alunos de forma espontânea (THORNBURY E SLADE 2006).

fluência, pronúncia e *accuracy* são trabalhadas neste contexto? Para ilustrar e refletir sobre tais questões, é apresentado a seguir dois cursos de conversação em inglês ofertados por duas redes de escolas de idiomas particulares, que possuem unidades espalhadas por todo o país. As informações aqui apresentadas foram retiradas do website das próprias instituições. Utilizarei os nomes fictícios Escola A e Escola B para me referir a estas duas instituições.

O curso de conversação ofertado pela Escola A é voltado para alunos que estão aprendendo o idioma ou que já possuem um certo domínio da língua, sendo voltado exclusivamente para alunos com nível intermediário. Tal nível deve ser comprovado por meio de testes de nivelamento. As aulas de conversação acontecem como uma aula extra para os alunos que já estudam na escola, no que vou aqui chamar aqui de turmas regulares. Segundo a Escola A, neste curso de conversação o aluno irá “enriquecer o vocabulário, aprimorar a entonação e pronúncia e melhorar fluência”¹³. Algo que chama atenção na oferta deste curso de conversação é a afirmação de que o aluno irá aperfeiçoar fluência a partir de “reproduções de situações vividas por norte-americanos”¹⁴.

Então, a descrição da escola sugere que a ideia de conversa proporcionada neste curso de conversação parte de repetições e reproduções fixas de diálogos de um grupo “específico” de falantes da língua, os norte-americanos. Mas, como vimos no subtópico anterior, se o desenvolvimento de oralidade envolve as funções sociais da fala (LEVELT 1989 apud SILVA, 2021), comportamentos sociais e culturais dos indivíduos (LUOMA, 2003), além das estratégias comunicativas cognitivas, metacognitivas e de interação (GOH AND BURNS 2012 apud BURNS, 2019), como que reproduções de “situações de norte-americanos” dariam conta de promover o desenvolvimento de oralidade e da chamada fluência dos indivíduos? Outros questionamentos que surgem são: de quais norte-americanos a Escola A se refere? Uma vez que toda sociedade é diversa com diferentes práticas e costumes que influenciam a língua. Ou mesmo, de quais contextos que vem essas situações propostas no curso?

Tais questionamentos não podem ser respondidos apenas com a observação da oferta do curso por parte do website da instituição, mas nos levam a refletir sobre o que este curso de conversação busca atingir. Se a fluência é foco principal, aparenta que ela é baseada exclusivamente na ótica de fluência de um “nativo” norte-americano.

Refletindo sobre priorização de uma língua supostamente padrão, sob a perspectiva decolonial, Silva e Martins (2022) ressaltam a valorização de uma relação prosódica em

¹³Informação retirada do website da Escola

¹⁴Informação retirada do website da Escola.

detrimento de outras faz parte de um processo que foi socialmente construído e são instrumentos de controle cultural pois, como já mencionado no capítulo anterior, a língua e a oralidade possuem um caráter político inerente a si, visto que as relações de poder que nos cercam perpassam e influenciam as nossas práticas sociais. As autoras também enfatizam que variedades linguísticas derivadas das apropriações locais da língua do colonizador são legítimas e devem ser consideradas no ensino de língua estrangeira, pois “privilegiar uma ou algumas dessas variantes, principalmente a dos falantes de países historicamente centrais, é atuar no esforço dos objetivos de poderio geopolítico” (SILVA; MARTINS, 2022, p.56).

Dessa forma, podemos entender que a proposta de conversação da Escola A vai de encontro com uma perspectiva decolonial de ensino de línguas, pois reproduzir situações ou mesmo exigir uma pronúncia igual de falantes de uma nação hegemônica é perpetuar um sistema de poder que desconsidera as bagagens sociais, culturais, históricas e político dos alunos, além de desvalorizar as particularidades linguísticas de diferentes partes do mundo. As diferenças de sotaque e as variações linguísticas de cada região são importantes para construção de qualquer língua, sendo imprescindível que uma aula de conversação que tem por enfoque o desenvolvimento da oralidade apresente aos alunos tais diferenças e variações da língua. Vejamos a seguir como tais questões são trabalhadas pela Escola B.

A Escola B oferta em um curso de conversação em nível avançado voltado apenas para os alunos que já concluíram o curso de inglês regular no nível “master”¹⁵. A oferta da escola enfatiza que o curso promove a conversação associada com a habilidade auditiva dos alunos em um “nível sofisticado”¹⁶. Como mencionado no subtópico anterior, a integração entre as habilidades orais e auditivas são fundamentais no processo de comunicação, sendo importante levar este entendimento para um curso de conversação.

A escola também aponta que este curso é complementado com o aprendizado de vocabulário e expressões da língua, além de desenvolver a habilidade de apresentação, argumentação e colaboração. Então, percebemos que este curso também leva em consideração as situações formais do discurso oral, quando se planeja o que vai falar, como no caso de um seminário ou de uma apresentação. Como objetivo, a Escola B aponta que ao final do curso o aluno será capaz de “expressar opiniões sobre assuntos da atualidade, defender e argumentar seus pontos de vista, propor sugestões e se expressar oralmente em diferentes contextos com fluência e naturalidade”¹⁷.

¹⁵ Expressão utilizada pela Escola em seu website.

¹⁶ Expressão utilizada pela Escola em seu website.

¹⁷ Informações retiradas do website da Escola.

Diferentemente da Escola A, este curso de conversação se propõe a desenvolver oralidade sob uma ótica de diferentes contextos, trabalhando diferentes gêneros orais, sejam eles um debate de opiniões (pois a oferta do curso declara que o aluno conseguirá expressar opiniões) ou momentos de fala pré-estruturados, como uma apresentação de trabalho oral. Esta perspectiva de curso de conversação traz a tona vários aspectos discutidos no subtópico anterior deste trabalho, especialmente no que diz respeito ao fato de que o desenvolvimento de oralidade envolve, para além das habilidades linguísticas, outras competências do campo social, cognitivo, cultural ou político que necessitam ser trabalhados no processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira em uma perspectiva comunicativa.

Tomando como base essa breve análise, é possível perceber que as duas escolas, ainda que com propostas diferentes, têm como prioridade o desenvolvimento de fluência. Porém, outro questionamento a ser feito é: o que tais escolas e cursos compreendem por fluência? Será que o foco de uma aula de conversação deve estar focado em uma pronúncia perfeita próxima de um “nativo”? Partindo do entendimento de Figueiredo e Sá (2022), de que ao tratar das práticas e produções orais precisamos estar atentos não só à pronúncia, mas às questões relacionadas às intenções da fala, junto com as informações prosódicas e elementos pragmáticos, como as emoções e atitudes que estão presentes em todas as conversas cotidianas. Assim, se considerarmos os fatores ou habilidades sociais, culturais e de interação que carregam as produções orais, como já discutido neste capítulo, não parece plausível exigir ou incentivar nos alunos a busca por uma pronúncia supostamente perfeita próxima do que seria a pronúncia de um “falante nativo”. Sendo assim, neste trabalho prevalece o entendimento de que o foco de uma aula de conversação e desenvolvimento de oralidade em língua estrangeira deve estar voltada para a construção de compreensão oral e auditiva em uma comunicação carregada de significados entre sujeitos, dando espaço para as diversidades linguísticas e culturais da língua e para o desenvolvimento das habilidades sociais, políticas, culturais e de interação que permeiam a oralidade.

Levando em conta tais ponderações, aparenta que a proposta da Escola B propõe atividades de interações orais mais significativas para o desenvolvimento da oralidade, pois, como já discutido neste capítulo, desenvolver uma proficiência em diferentes gêneros orais é imprescindível ao se trabalhar oralidade em sala de aula. Proporcionar momentos diversos de interação na língua alvo em sala de aula é importante para romper com perspectivas mais tradicionais de repetição e reprodução de estruturas prontas da língua, pois em nosso cotidiano nos envolvemos em diferentes práticas sociais que requerem o uso de diferentes recursos linguísticos.

Pensando nestas práticas sociais da contemporaneidade, o capítulo a seguir procura discutir sobre os multiletramentos e como eles podem contribuir para o ensino aprendizagem de língua inglesa focado no desenvolvimento da oralidade.

2. OS MULTILETRAMENTOS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Levando em consideração os conceitos e reflexões acerca do desenvolvimento da oralidade em língua estrangeira discutidos anteriormente, este capítulo se propõe a refletir como os multiletramentos podem contribuir para o ensino de língua inglesa, tendo como foco os cursos de conversação. No entanto, é importante fazermos um breve apanhado histórico de como se deu o desenvolvimento do conceito de letramentos, até chegarmos ao que concebemos hoje por multiletramentos, bem como suas implicações.

Por volta da década de 1980, discussões teóricas sobre letramento começaram a se desenvolver como uma forma de se diferenciar dos entendimentos sobre o processo de alfabetização. Atualmente é consolidado o entendimento de que a alfabetização trata-se do processo de aquisição da escrita, isto é, a apropriação do alfabeto e da ortografia de uma língua, enquanto que o conceito de letramento se relaciona com as práticas sociais de leitura e escrita (ROJO; MOURA, 2019).

Nesta alçada, Kleiman (1995 apud SILVA e CARDOSO, 2016, p. 241) afirma que:

O letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades funcionais, como grande parte da escolarização moderna e muitas agências de letramento o representam, mas ao contrário é um conjunto de práticas sociais profundamente associadas à identidade e posição social. É a abordagem do letramento como prática social que fornece o modo de construir sentido sobre as variações nos usos e nos significados do letramento nesses contextos.

Dessa forma, letramento não significa, somente, saber ler ou escrever mas, como apontam Rojo e Moura (2019, p. 14), é “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Ainda, no âmbito de tais discussões, o termo “letramento” busca dar conta dos usos sociais que se fazem com a leitura e a escrita sob uma perspectiva ampla, relacionada com questões culturais e socioantropológicas ou, como na visão de Street (2006 apud NOVELLI; JUNG; CASTRO, 2018), com as relações ideológicas de poder da sociedade, podendo elas acontecerem durante toda a vida de um indivíduo, tendo ele passado por um processo de alfabetização ou não. É sob esta visão de usos e práticas sociais da linguagem que as discussões e estudos acerca do letramento se desenvolvem e o termo passa a ser utilizado no plural, letramentos, considerando as diversidades culturais que perpassam as práticas sociais da sociedade contemporânea.

Nesta alçada, um grupo de pesquisadores interessados no futuro da educação linguística, conhecido como *New London Group* (Grupo Nova Londres), desenvolve, em 1996, um manifesto-proposta educacional intitulado *Pedagogia dos Multiletramentos*¹⁸. O manifesto enfatiza que a multiplicidade cultural e linguística da sociedade envolve letramentos diversificados. Tal grupo expressou o seguinte objetivo do manifesto:

Nós queremos estender a ideia e o escopo do letramento para abarcar o contexto cultural e linguístico de uma sociedade cada vez mais diversa e globalizada considerando os multifatores culturais que se entrelaçam e a pluralidade de textos que circulam. [...] A pedagogia do letramento deve agora abarcar a variedade de textos e formas associadas à informação e às tecnologias multimídias. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 61 - tradução do autor)¹⁹

O manifesto argumenta que o termo multiletramentos, com a adição do prefixo “multi”, parte da premissa de que as formas de representação vão além da linguagem escrita. Considerando, então, a multiplicidade de semioses, canais de comunicação e as diversidades culturais e linguísticas, com a integração das modalidades de sentido de textos que entrelaçam o visual, auditivo, espacial, gestual, dentre outras formas de representações de uma sociedade diversa, globalizada e conectada (NEW LONDON GROUP, 1996). Ao definir o termo, Cope e Kalantzis (2019 apud ROJO; MOURA, 2019, p. 22) ressaltam a relação dos multiletramentos com os contextos sociais e com as diferentes mídias de linguagem, afirmando que

O termo multiletramento refere-se a dois aspectos principais do uso da linguagem. Primeiro, é a variabilidade da criação de significado em diferentes contextos culturais ou sociais. Essas diferenças tornam-se cada vez mais significativas em nosso ambiente comunicativo. Isso significa que não é mais suficiente no ensino voltado para o letramento focar somente nas regras das formas padrão da língua nacional. Ao contrário, comunicar requer, cada vez mais, que os aprendizes sejam capazes de perceber as diferenças em padrões de significado de um contexto para outro. [...] O segundo aspecto do uso da linguagem hoje em parte nasce das características das novas mídias de informação e comunicação [em que] significados são construídos de maneira cada vez mais multimodais.

Assim, podemos afirmar que a interação entre os sujeitos com as diferentes formas de mídias, impressas ou digitais, e a multiplicidade textual é uma característica marcante da proposta de educação linguística dos multiletramentos. Este é um ponto essencial para fazermos uma relação entre o desenvolvimento de oralidade e a ótica dos multiletramentos,

¹⁸ *A Pedagogy of Multiliteracies.*

¹⁹ We want to extend the idea and scope of literacy pedagogy to account for the context of our culturally and linguistically diverse and increasingly globalized societies, for the multifarious cultures that interrelate and the plurality of texts that circulate, [...] literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies (NEW LONDON GROUP, 1996 p.61).

pensando na relação entre os diferentes recursos linguísticos, cujas linhas de separação, na contemporaneidade, se mostram cada vez mais tênues, dado seu constante entrelaçamento. Vamos tomar como exemplo as interações no aplicativo de mensagens *Whatsapp*. Nele, é possível desenvolver uma conversa que se inicia a partir da escrita, porém, nesta mesma conversa, o usuário pode encaminhar um áudio e manter a troca de mensagens de forma oral. Ainda, este usuário tem opção de enviar imagens estáticas ou de movimento (como *stickers* e *gifs*) e vídeos, inserindo na conversa outros textos visuais ou auditivos. Esta mesma conversa que iniciou a partir da escrita, pode vir a se tornar uma chamada de vídeo com interação síncrona e diálogo face a face, ainda que por meio virtual, adicionando aspectos gestuais ou espaciais em uma mesma conversa. Esta interação ainda pode envolver o envio de links e hiperlinks que direcionam os interlocutores para outros aplicativos ou websites, dentre outros diversos textos, tornando um único diálogo extremamente diverso e multimodal.

Esta diversidade textual, o surgimento de novos gêneros textuais no ambiente digital e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) quebram com a perspectiva de separação entre diferentes recursos linguísticos (escritos, orais, visuais, dentre outros). Tais questões perpassam as nossas relações interpessoais, nossos diálogos e interações sociais e não podem mais ser desconsiderados quando pensamos no desenvolvimento da oralidade na sala de aula de língua estrangeira.

A Pedagogia dos Multiletramentos compreende essa relação entre as semioses a partir do conceito de *design*, que pode ser entendido tanto como convenções de significado ou como um sentido ou ideia já preestabelecido como um processo, uma ação. Nesta perspectiva, o papel do professor passa a ser encarado como o de um *designer* do processo de aprendizagem. Esta construção ativa do processo de aprendizagem parte, portanto, da convenção de conceitos advindos do *design*: os *available designs*²⁰, que são todos os recursos disponível no sistema semiótico da língua para criar significado (gramáticas, imagens, gestos, vídeos, etc); o *designing*, que é processo de ressignificação destes recursos disponíveis; e o *redesigning*, que é processo de produção de novos sentidos em uma transformação desses significados. (NEW LONDON GROUP, 1996; AGUIAR; FISHER, 2012).

Assim, a forma como estas diferentes semioses acontecem por meio das TDICs, em uma construção ativa de significados, perpassam as nossas práticas sociais e nos fazem acionar diferentes recursos linguísticos para manter as interações sociais do mundo contemporâneo. Isso traz reflexos para uma sala de aula de línguas voltada para o desenvolvimento de oralidade

²⁰*Designs* disponíveis.

pois, se temos o entendimento de que as práticas orais envolvem nossas habilidades sociais e culturais, é preciso também que estas outras formas de linguagem do ambiente digital estejam de alguma forma presentes na sala de aula de língua. Trazer estes gêneros digitais e acionar esses diferentes recursos linguísticos em sala de aula, propondo atividades que façam uma ponte entre o digital e o impresso pode ser um caminho para o ensino de língua sob a visão dos multiletramentos.

Dessa forma, os multiletramentos podem nos trazer alternativas didáticas para o ensino aprendizagem focado no trabalho com conversação e nas práticas e produções orais. Foi pensando nos diversos contextos de ensino e aprendizagem que o *New London Group* propôs a Pedagogia dos Multiletramentos, a partir de quatro movimentos para o desenvolvimento de uma prática docente multiletrada. É também a partir destes movimentos que este trabalho se propõe a discutir o desenvolvimento da oralidade em estudantes de língua estrangeira. Os quatro movimentos²¹ são: prática situada; instrução explícita; enquadramento crítico; prática transformada. Tais movimentos estão explicitados abaixo, no Quadro 2.

Quadro 2 - Quatro movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos

PRÁTICA SITUADA
A prática situada se trata de uma imersão contextualizada do estudante com as práticas a serem trabalhadas, ativando os seus conhecimentos prévios e suas bagagens de experiências. A aquisição parte de práticas significativas com foco na compreensão crítica e uma construção de conhecimento de forma consciente, trazendo a prática para perto das realidades dos alunos.
INSTRUÇÃO EXPLÍCITA
Neste movimento, procura-se aproximar o aprendiz de conceitos e metalinguagens de forma a fundamentar todas as intervenções e atividades de aprendizagem. Tal instrução não se dá, necessariamente, de forma direta como um “comando” prescritivo do professor, mas sob uma colaboração entre professor-aluno a fim de que o aprendiz tome consciência ²² do que está desenvolvendo e possa compreender e interpretar a atividade proposta.
ENQUADRAMENTO CRÍTICO

²¹*Situated practice; Overt instruction; Critical framing; Transformed practice.*

²²*Conscious awareness*

Propõe que o aprendiz desenvolva uma interpretação crítica, considerando o contexto social e cultural, do que se está aprendendo de forma a atribuir significado de forma consciente e, eventualmente, construir criativamente o objeto de estudo e/ou aprendizagem.

PRÁTICA TRANSFORMADA

Relaciona-se com a ressignificação do que foi aprendido. É o movimento de rever todo o processo do que foi aprendido e recriar em cima disso, refletindo sobre a construção deste conhecimento.

Fonte: New London Group (1996); Costa e Silva (2016).

Estes movimentos pedagógicos podem ser desenvolvidos em sala de aula de forma concomitante ou não, sem se prender a ordem dos movimentos descritos no manifesto, respeitando as particularidades culturais e sociais de cada ambiente educacional e de cada grupo ou comunidade.²³ A seguir, refletiremos como tal proposta pode contribuir para o trabalho com a oralidade, especificamente, no contexto de cursos de conversação.

2.1. Os multiletramentos e o trabalho com a oralidade em cursos de conversação

A partir da compreensão dos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, é importante questionar, então, como podemos nos valer dos multiletramentos para desenvolver a oralidade em alunos de língua estrangeira. Só a característica de multiplicidade textual, inerente às TDICs, as interações sociais que permeiam o mundo contemporâneo e a característica dialógica entre sujeitos presentes na perspectiva dos multiletramentos já são argumentos relevantes para propor o desenvolvimento de oralidade no ensino de línguas sob a ótica dos multiletramentos. No entanto, para contribuir com este debate, são apresentados a seguir alguns paralelos entre os movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos e as questões relacionadas à oralidade discutidas ao longo deste trabalho, tendo como foco o desenvolvimento de um trabalho com a conversação em língua inglesa.

Como vimos, a prática situada proposta no manifesto propõe inserir o aluno e fazer com que ele se perceba dentro da atividade proposta pelo professor, atribuindo significado ao que se aprende, considerando as bagagens e conhecimentos prévios que os alunos trazem para sala

²³Estes movimentos pedagógicos foram revisitados algumas vezes pelos autores, resultando na substituição por um quadrante de quatro conceitos, identificados como Processos de Conhecimento, sendo eles: experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar. No entanto, para este trabalho, será utilizado a primeira proposta dos movimentos pedagógicos, explicitados no Quadro 2.

de aula, de forma a situar a aprendizagem a partir dos contextos e experiências dos aprendizes. Isto para o desenvolvimento da oralidade é bastante proveitoso, uma vez que as práticas orais se baseiam em construções de significado e de compreensões sobre a interação entre os sujeitos. Se em uma aula focada na conversação se espera que o aluno seja inserido em contextos diversos de uso da língua, então situá-lo criticamente em uma prática educativa envolvendo a oralidade contextualizada em uma realidade próxima ao aluno é uma proposta interessante para se construir uma aula de conversação carregada de significados. Dessa forma, podendo se valer de questões que são fundamentais da oralidade como a linguagem coloquial com gírias ou expressões que fazem parte de determinada cultura, pausas, hesitações, ritmo de fala e tornos de turnos entre os interlocutores, que situam a atividade dentro da perspectiva de desenvolvimento da oralidade em língua estrangeira.

Um exemplo simples de prática situada em um contexto de aula de conversação pode ser a proposição de que pequenos grupos de alunos discutam sobre um determinado problema que afeta a sua comunidade ou o seu entorno, trazendo a discussão de sala de aula para perto do aluno. Esta interação oral entre alunos também é imprescindível para desenvolver a fluência numa língua, pois proporciona ao aluno o uso autêntico da língua, se valendo de construções argumentativas próprias e espontâneas, em um pequeno debate informal em uma proposta contextualizada.

Associando esta prática com o movimento de instrução explícita, que envolve o processo de conceituar, pode-se contribuir com a expansão de vocabulário e repertório linguístico dos alunos, o que também é uma das funções de uma aula de conversação. Um exemplo de atividade envolvendo a instrução explícita voltada para oralidade em língua inglesa pode ser a dinâmica de *“Find someone who...”*, para trabalhar habilidades pessoais (como *sing, draw, surf, knit, play soccer*), que é similar a um bingo em que os alunos devem completar uma cartela de habilidades fazendo perguntas aos colegas (exemplo, *“Can you sing?”/ Do you know how to draw?”*) e, em seguida, categorizar as habilidades encontradas (habilidades artísticas, esportivas, manuais, dentre outras). A instrução consciente está nesta construção de vocabulário pelos próprios alunos, ao associar a palavra com as habilidades de cada aluno, categorizando-as em um processo de conceituar e sistematizar o vocabulário de forma consciente. Esta é uma exemplificação que demonstra a significância que este movimento tem no ensino de oralidade.

Outro ponto chave na construção de uma proposta pedagógica voltada para as práticas orais é o enquadramento crítico da atividade pois, como mencionado ao longo deste trabalho, a oralidade se relaciona com diversas outras habilidades do campo sociocultural e político,

sendo necessário que o sujeito exercite o seu senso crítico para desenvolver as funções sociais da fala e das práticas orais. Entendendo que a língua tem uma característica política inerente à sua construção, o enquadramento crítico em uma aula de conversação se faz essencial por permitir que o aluno construa seus conhecimentos atribuído de significados ao se posicionar criticamente sobre um determinado tema ou em uma discussão de sala aula, se apropriando não só das estruturas linguísticas da língua mas, também, de suas habilidades sociais, culturais e políticas para pensar, questionar e criticar o mundo a sua volta. É possível pensarmos uma prática educativa que insira o aluno em discussões que promovam a cidadania e proponha que ele se aproprie da língua para debater, negociar, trocar ideias e opiniões sobre questões relevantes da sociedade. Propor este tipo de debate de temas relevantes para a sociedade, além de enquadrar a atividade criticamente, permite que o aluno faça uso de características fundamentais da linguagem oral como, ritmo e entonação, ajustes de velocidade de discurso, pausas e hesitações e de estratégias de comunicação cognitivas e metacognitivas oralidade, para engajar nas práticas argumentativas de um debate em sala de aula.

Estas questões nos levam a pensar sobre como situar o aluno em um prática transformadora, como propõe o manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos. Este é um ponto, no contexto de ensino de oralidade em língua estrangeira, que se conecta com os usos que este aluno faz com a língua. Pensar uma prática transformadora está relacionada com os objetivos traçados para uma aula, pensando no que se espera que este aluno produza ao fim de uma aula de conversação, quais usos da língua o professor espera que o aluno produza e em como ele pode ressignificar aquele saber construído.

Refletir sobre o que foi trabalhado em sala de aula e retextualizar isto oralmente me parece de significância no desenvolvimento da oralidade pois, mais uma vez, está ligado com as funções sociais da fala e de compreensão dos significados atribuídos durante esta aula. Este é um ponto que, também, está intimamente associado com o desenvolvimento de fluência pois, se propõe que o aluno faça o uso real da língua, com todas suas atribuições críticas, culturais, políticas e identitárias, em uma prática transformadora de construção de conhecimento. No entanto, a Pedagogia dos Multiletramentos propõe que neste movimento as práticas de ressignificação não fiquem restritas à sala de aula mas, se desenvolva em desdobramentos do contexto social do aluno, o que é um dos desafios em propor uma prática transformada que engaje os aprendizes desta maneira.

Assim, é possível visualizar como os multiletramentos podem contribuir para o desenvolvimento de uma prática docente voltada para a conversação e para o desenvolvimento de oralidade de alunos de língua inglesa. Esses movimentos propostos no manifesto podem ser

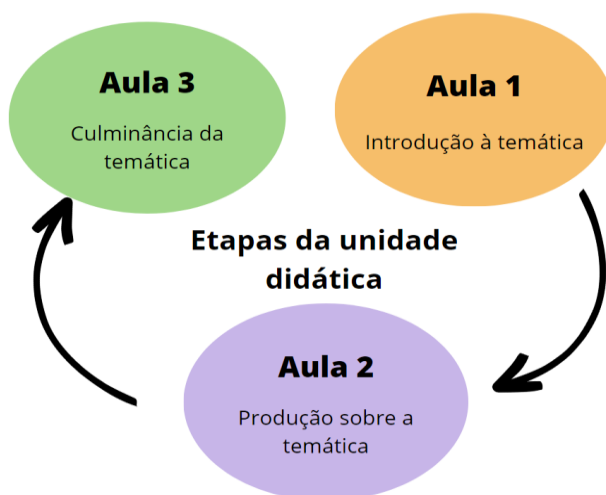
um aliado ao professor no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, propondo atividades que o aluno, partindo de seu contexto e de suas experiências, possa fazer uso consciente da língua, atribuindo significado e exercendo seu senso crítico sobre suas produções orais e construções de conhecimento. É com esta perspectiva que, no capítulo seguinte, é apresentada e analisada uma unidade didática para uma aula de conversação, levando em consideração os apontamentos feitos ao longo deste trabalho sobre oralidade e multiletramentos.

3. UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA CONVERSÇÃO EM LÍNGUA INGLESA SOB A ÓTICA DOS MULTILETRAMENTOS

Levando em conta as considerações teóricas acerca da oralidade, discutidas no capítulo 1, e de como a Pedagogia dos Multiletramentos pode contribuir para o seu desenvolvimento em sala de aula, tendo como foco o trabalho com conversação, este capítulo apresenta uma proposta de didática para um curso de conversação a partir da perspectiva dos multiletramentos. Esta proposta consiste em uma unidade didática²⁴ (UD) composta por uma sequência de três aulas, com duração de 1h15m cada, divididas em três momentos principais e voltada para uma turma com uma média de 12 a 15 alunos adultos com nível intermediário de inglês, pensando em um contexto de alunos residentes na Paraíba, Nordeste brasileiro.

A primeira aula desta unidade didática se configura como uma introdução ao tema da unidade, sendo a primeira discussão sobre a temática a ser trabalhada e o primeiro contato em sala de aula com o vocabulário a ser mobilizado nesta unidade didática. A segunda aula propõe a sistematização da temática discutida em sala, por meio de uma produção visual das discussões sobre o tema, e a aula final consiste na consolidação da unidade com uma atividade final, focando na mobilização ativa e transformação dos conhecimentos trabalhados. A esquematização das etapas desta unidade didática pode ser conferida na Figura 2.

Figura 2 - Etapas da unidade didática



Fonte: Elaborado pelo autor.

²⁴Unidade didática (UD) pode ser entendido como sendo o “conjunto de objetivos do ensino (noções, habilidades, teorias, leis etc.) reunidos em torno de uma ideia central (eixo motivador), constituindo um pequeno todo integrado[...]” (LEITÃO, 1976). Neste trabalho, a UD é encarada como uma sistematização de um conjunto de aulas em torno de uma temática central.

Esta unidade didática, dividida em três etapas, como explicitado acima, gira em torno de discussões a respeito de um tema central da atualidade: a crise climática (*climate crisis*). O intuito deste ciclo de aulas é propor discussões em sala de aula que envolvam questões relacionadas ao clima, meio ambiente, aquecimento global e suas consequências, dentre outros pontos que permeiam esta temática. O objetivo geral desta unidade didática é desenvolver a oralidade em língua inglesa a partir de discussões sobre a crise climática. E os objetivos específicos são: discutir sobre causas e consequências da crise climática, aquecimento global e meio ambiente; exercitar e ampliar o vocabulário relacionado ao clima; expressar opiniões em inglês de forma crítica sobre a temática; utilizar *future tense (will/going to)* para expressar previsões sobre o futuro; utilizar os verbos modais *should/ought to/ must*; participar de um debate em sala de aula sobre o tema. O plano completo desta unidade didática, com todo o detalhamento das atividades, está disponível no Apêndice A.

Para descrever esta proposta, são apresentados a seguir excertos de cada aula da unidade didática proposta, a partir nos Quadros 3, 4 e 5, com uma descrição condensada dos momentos de cada aula para explicar e refletir sobre as escolhas pedagógicas feitas nesta proposta.

Abaixo, o quadro 3 apresenta a Aula 1 desta unidade temática, com os conteúdos que são mobilizados para esta aula, uma descrição dos procedimentos, bem como os movimentos pedagógicos refletidos em cada momento da aula.

Quadro 3: Aula 1 da unidade didática

AULA 1	CONTEÚDOS: Vocabulário sobre mudança climática e aquecimento global; Expressões em inglês para emitir opiniões em inglês; <i>Future tense (will/going to)</i> .	
Momentos	Procedimentos	Movimentos Pedagógicos
Momento 1 10m-15m	Previamente à chegada dos alunos, o professor terá espalhado pela sala de aula palavras relacionadas ao vocabulário referente à crise climática (<i>droughts; sea surge; heat waves; floods; deforestation; wildfires; coastal erosion, tropical cyclone</i>) ²⁵ . Como forma de introdução ao tema da UD, serão projetadas imagens referentes a este vocabulário e, em conjunto, os alunos irão fazer a associação das imagens com o vocabulário. Em seguida, o professor irá discutir com os alunos as escolhas e associações feitas, explicitando possíveis	Prática situada Instrução explícita

²⁵Secas, maré de tempestade, ondas de calor, enchentes, desmatamento, incêndio florestal, erosão costeira, ciclones tropicais.

	erros. Discussões sobre o que alunos conhecem sobre estes acontecimentos, se já aconteceu na região onde moram ou já foram afetados por este problemas podem acontecer também neste momento inicial.	
Momento 2 20-30m	Em um segundo momento, o professor fará uma breve introdução com duas perguntas: • <i>Do you know any region that is affected by climate change?;</i> • <i>Have you ever heard about the Republic of Kiribati?.</i> Como uma forma de introduzir o vídeo-documentário “<i>Kiribati: Battling for Survival (Rising Sea Levels)</i>”, produzido pelas Nações Unidas. Logo após a exibição do vídeo os alunos serão indagados que tipo de vídeo foi exibido e qual a temática central apresentada nele, em uma breve discussão. Em seguida, a turma será dividida em pequenos grupos, que deverão discutir o que foi apresentado no vídeo, a partir de questões de discussão apresentadas pelo professor (projetadas no quadro), como: • <i>How did climate change affect Kiribati?;</i> • <i>Do you worry about how climate change can affect our lives? Why?</i> • <i>In your opinion, what is more concerning about what is happening in Kiribati?</i> • <i>What are the people of Kiribati doing to try to save their country? Do you believe those actions are enough?;</i> • <i>Do you know any similarities between Kiribati and your own country?;</i> • <i>What do you think will happen to the Kiribati people?.</i> O professor mediará as discussões, passando de grupo em grupo.	Enquadramento crítico
Momento 3 20-25m	Cada grupo apresentará oralmente algumas das questões discutidas no momento anterior para os outros grupos, em um exercício de sintetizar uma conversa e apresentá-la para outras pessoas, em uma roda de conversa com toda a turma com cerca de 5 minutos para cada grupo. Em seguida, o professor pode solicitar que os alunos falem as expressões que eles utilizaram neste momento para expor suas opiniões, montando um painel no quadro com todas elas. Para finalizar, cada aluno deve responder oralmente a seguinte questão (utilizando uma das expressões	Prática transformada

	expostas no painel): <i>In your opinion, how will the future be like if we don't take action towards climate change?</i>	
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa primeira aula, explicitada acima, introduz a temática que será trabalhada na unidade didática em questão. A escolha do tema para este ciclo de aulas se deu como uma forma de trazer uma questão que tem sido atualmente amplamente debatida na sociedade para a sala de aula, a fim de propor a discussão em cima de uma temática que faça com que os alunos se engajem nas discussões.

O primeiro momento da aula (Momento 1), tem por intuito explicitar um vocabulário que os alunos poderão utilizar não só nas atividades do dia, mas também durante todo o ciclo de aulas desta unidade didática. As imagens selecionadas para esta atividade foram retiradas de sites de notícia sobre acontecimentos da região da João Pessoa/PB e do Brasil (ver Figuras 3 e 4), contexto no qual foi desenvolvido este trabalho, com o propósito de trazer a discussão temática para perto da realidade dos alunos, podendo o professor perguntar se eles reconhecem algumas das imagens ou se sabem de acontecimentos semelhantes da sua região, a fim de elucidar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema e, consequentemente, sobre o vocabulário utilizado. Assim, além de elucidar os conhecimentos dos alunos, também é uma forma de apresentar um novo vocabulário para aqueles alunos que talvez não estejam familiarizados com os termos. Abaixo, nas Figuras 3 e 4, pode ser conferido duas imagens selecionadas para este momento da aula.

Figura 3 -Figura utilizada para representar “coastal erosion” no 1º momento da Aula 1



Fonte: SauloVital/G1Paraíba.

Figura 4 -Figura utilizada para representar “sea surge” no 1º momento da Aula 1



Fonte:Reprodução/TV Cabo Branco.

Podemos considerar que este primeiro momento de interação oral conjunta de todos os alunos em torno do trabalho com vocabulário se associa com o desenvolvimento do primeiro pilar da competência oral proposto por Goh e Burns (2012), conforme discutido no primeiro capítulo, de conhecimento da língua e do discurso, pois se está desenvolvendo não só o

significado das palavras mas também as estruturas fonético-fonológicas de pronúncia²⁶ de cada uma delas. Nesta atividade, é possível perceber dois movimentos pedagógicos dos multiletramentos: a prática situada, pois se está invocando os conhecimentos dos alunos sobre o assunto e situando o vocabulário estudado com imagens de acontecimentos que repercutiram em sua região; e da instrução explícita, pois se está indicando o vocabulário que os alunos irão utilizar durante a aula a partir de uma construção feita pelos próprios alunos, uma vez que a associação com as imagens se dará a partir de uma construção coletiva de significado.

O segundo momento da aula é onde será trabalhado o gênero textual roda de conversa, que será feito em pequenos grupos. Nessa etapa, a partir do vídeo-documentário “*Kiribati: Battling for Survival (Rising Sea Levels)*”, os alunos refletem sobre as consequências da crise climática e aquecimento global e expõem suas opiniões sobre o tema. O vídeo apresenta a República de Kiribati, um país localizado no Pacífico Central, que corre o risco de perder todo seu território terrestre devido às consequências das mudanças climáticas. A escolha deste vídeo também se deu com o intuito de trazer para sala de aula culturas e realidades diferentes das dos alunos, bem como também, sotaques e pronúncias que fogem do considerado padrão na língua inglesa. Isso se dá, por exemplo, a partir do depoimento de Penelise Alofa, Coordenadora Nacional da Rede de Ação pelo Clima de Kiribati²⁷.

Logo após a exibição do vídeo, é proposto uma breve discussão sobre que tipo de vídeo foi apresentado²⁸, com questionamentos sobre o conhecimento dos alunos sobre este gênero, sobre quais os propósitos deste vídeo, dentre outras questões, a fim de trabalhar os aspectos multimodais do texto. Nestas rodas de conversa propostas no segundo momento da aula, é onde serão trabalhadas boa parte das questões relacionadas à oralidade e ao desenvolvimento de fluência em língua inglesa, pois é quando os alunos farão uso da fala, da compreensão auditiva, mobilizando seus repertórios linguísticos e de suas bagagens culturais, sociais e políticas para se engajar na discussão. Em uma roda de conversa, existe troca de turnos de fala, pausas, excitações, modulações de voz, repetições de argumentos, dentre outras características da oralidade que exigem que o aluno faça uso de suas estratégias comunicativas cognitivas e metacognitivas, como elucidadas por Goh e Burns (2012). Esse momento da aula se articula, também, com o movimento pedagógico de enquadramento crítico, uma vez que é necessário

²⁶Questões relacionadas a *accuracy* também são desenvolvidas neste momento, podendo o professor fazer inferências quando julgar necessário.

²⁷Kiribati Climate Action Network.

²⁸Vídeo-documentário.

que o aluno se posicione criticamente sobre a temática e conteúdos mobilizados para este momento, expondo suas opiniões e fazendo uso da língua para sustentar seus argumentos.

Para o momento final, os alunos sintetizam as discussões dos pequenos grupos e apresentam oralmente para o restante da turma. Considero que neste momento os alunos fazem um processo de recriar o que foi aprendido, assim como explicita o movimento pedagógico de prática transformada, pois é quando cada grupo reflete sobre o que foi discutido, define o essencial e reestrutura oralmente os argumentos e reflexões do grupo. Ainda neste último momento da aula, é possível relacioná-lo ao movimento de instrução explícita no processo de elaborar o painel de expressões para emitir opinião em inglês que serão utilizados pelos alunos para responder o último questionamento da aula, bem como, para engajamento nas discussões das próximas aulas, como explicitado no Quadro 1.

A seguir, no Quadro 4, a Aula 2 desta unidade temática é apresentada, incluindo os conteúdos que serão mobilizados para esta aula, uma descrição dos procedimentos e os recursos didáticos utilizados em cada momento da aula (vídeos, imagens, textos verbais escritos, etc).

Quadro 4: Aula 2 da unidade didática

AULA 2	CONTEÚDOS: Vocabulário sobre mudança climática e aquecimento global; Verbos modais: <i>should / ought to / must</i> .	
Momentos	Procedimentos	Movimentos Pedagógicos
Momento 1 10-15m	Será retomada a temática da aula anterior com perguntas rápidas aos alunos sobre o que foi discutido no último encontro. Logo em seguida, o professor apresentará em slides <i>tweets</i> ²⁹ feitos por ativistas da questão climática e por pessoas contrárias às questões relacionadas à defesa do clima para que ocorra uma discussão sobre as falas apresentadas, em que os alunos devem se posicionar criticamente sobre as citações, argumentando sobre o porquê concordam ou discordam.	Prática situada Enquadramento crítico
Momento 2 30-35m	Após a discussão do momento anterior, será apresentado o vídeo informativo, intitulado “ <i>Climate Change: It’s Real</i> .”	Instrução explícita

²⁹ Todos os *tweets* selecionados estão disponíveis no Apêndice C.

	<i>It's Serious. And it's up to us to Solve it.</i>³⁰, produzido pela National Geographic. Ao assistir o vídeo, os alunos serão orientados a observarem quais as medidas para frear as consequências das mudanças climáticas são apontadas. Após a exibição do vídeo, uma breve discussão sobre que tipo de vídeo é esses, quais os propósitos, o que difere de outros tipos de vídeo e temática central nele apresentada devem acontecer neste momento. Em seguida, os alunos devem, em duplas, conversar sobre questões abordadas no vídeo e discutir que medidas podem ser tomadas para frear ou diminuir as consequências da crise climática e do aquecimento global, podendo ser feitas pesquisas rápidas através do celular caso os alunos achem necessário. Antes das discussões em duplas, o professor pode relembrar o uso dos verbos modais <i>should</i>, <i>ought to</i> e <i>must</i>, e explicitar que eles devem ser utilizados pelos alunos durante a discussão. Após isto, cada dupla construirá um mapa mental sobre as possíveis soluções para a crise climática que discutiram, de forma a produzir uma sistematização das ideias, através da plataforma <i>Jam Board</i>. Cada dupla receberá um link para o seu Jam Board, que poderá ser acessado pelo seu celular através de um QRCode apresentado em slides.	Enquadramento crítico
Momento 3 20-25m	Para o momento final, cada mapa mental será projetado para toda turma e será solicitado que cada dupla apresente as ideias sistematizadas no mapa, com cerca de 3-4 minutos para cada dupla. Por fim, o professor preparará a turma para a próxima aula. A aula seguinte consistirá em um Role Play em forma de debate em que, de forma aleatória, o professor definirá, ainda nesta segunda aula, uma posição para cada aluno atuar no debate: ativistas do clima x negadores das	Prática transformada

³⁰Link para o vídeo disponível no plano da unidade didática, no Apêndice A.

	mudanças climáticas³¹. Formado estes dois blocos para o debate, será informado que tarefa de casa consiste em preparar previamente alguns argumentos para serem utilizados neste debate da terceira aula. Além dos argumentos pré-planejados, será ressaltado que os alunos terão turnos de fala em interações espontâneas neste debate.	
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para esta segunda aula, o gênero digital *tweet*³² é utilizado para ser realizada uma leitura crítica, em que os alunos analisam e tecem reflexões e opiniões a respeito do que está sendo apresentado. A escolha de se trabalhar com *tweets* foi pensando pelo fato de que este é um gênero digital que mescla diferentes semioses (escrita, imagens, vídeos, áudios, dentre outros), com características próprias de uso (como memes, *trends*³³ e expressões próprias daquele ambiente), que são aspectos que permeiam o trabalho sob a ótica dos multiletramentos. A seguir, nas Figuras 5 e 6, podem ser conferidos exemplos de *tweets* selecionados para esta aula.

A rede social Twitter, onde os *tweets* são postados, é um ambiente digital fortemente utilizado para as pessoas exporem opiniões e argumentarem sobre elas, então, trazer tais textos para a sala de aula de conversação de uma proposta que tem a exposição de opinião e argumentação como uma característica essencial (sendo estimulado em boa parte das atividades propostas) também é uma forma de estimular o debate e instigar discussões. Esta etapa da aula também pode ser um momento para discutir se os alunos fazem uso deste gênero e com quais finalidades. A seguir, as Figuras 5 e 6 apresentam exemplos de *tweets* selecionados para esta aula.

³¹O detalhamento desta atividade está na seção da Aula 3 do plano da unidade didática disponível no Apêndice A. Uma descrição condensada desta atividade está explicitada a seguir, no Quadro 5.

³²Apesar de haver discordâncias teóricas acerca do *tweet* ser caracterizado como gênero textual, a BNCC (2018) o categoriza como um gênero digital, sendo este o entendimento utilizado neste trabalho.

³³Uma tendência de publicação utilizada por vários usuários da rede.

Figura 5 -Tweet selecionado para o Momento 1 da Aula 2



Fonte: Screenshot de tela feito pelo autor³⁴.

Figura 6 -Tweet selecionado para o Momento 1 da Aula 2



Fonte: Screenshot de tela feito pelo autor³⁵.

Este momento da aula também pode render discussões acerca do que é verdade e o que é fake news nos tweets³⁶ que serão analisados em sala de aula. Assim, mobilizando o enquadramento crítico acerca da temática, se valendo dos conteúdos que foram trabalhados na aula anterior para emitir suas opiniões sobre os tweets. Este primeiro momento da aula também prepara o aluno para se engajar nas próximas atividades da aula.

No segundo momento da aula, o intuito de se iniciar com o vídeo produzido pela National Geographic é para pautar a discussão da aula em fatos que estejam de acordo com o que diz a ciência em relação a este tema. Na primeira aula, os alunos discutiram sobre as consequências da crise climática e agora irão, após assistirem o vídeo informativo, intitulado “*Climate Change: It's Real. It's Serious. And it's up to us to Solve it*”, mobilizar o uso dos verbos modais para traçar ideias ou medidas que possam reduzir os impactos das mudanças climáticas discutidas na aula anterior. Este vídeo destaca que as mudanças climáticas são reais, apresentando alguns dados sobre as consequências para a vida no planeta e possíveis soluções para frear tais consequências. Os alunos são orientados a observarem quais são estas medidas apontadas no vídeo, para servir como base para a atividade seguinte.

³⁴ <https://twitter.com/abulutangwa/status/1655676681007276054?s=46&t=yY7qFYljfWhCfFLRXkKjLQ>

³⁵ <https://twitter.com/thaleresq/status/1656897565218963457?s=46&t=yY7qFYljfWhCfFLRXkKjLQ>

³⁶ Os tweets selecionados para esta aula estão disponíveis na seção de materiais da aula 1 no plano da unidade didática, no Apêndice A.

Este segundo momento da aula é uma imersão do aluno na temática que, se valendo das discussões que aconteceram até o momento e dos recursos didáticos utilizados nestas duas aulas, para traçar alternativas para solucionar um problema, sendo este processo um movimento pedagógico de prática situada de construção de conhecimento. O vídeo escolhido para ser utilizado nesta segunda aula possui aspectos diferentes do vídeo-documentário da aula anterior, então, essas questões sobre que tipo de vídeo foi assistido e de que maneira difere de outros tipos de vídeos também podem ser discutidas neste momento, pensando nas questões de multiplicidade textual e multimodalidade que os multiletramentos carregam.

Para finalizar a aula, as duplas sintetizaram suas discussões para construir um mapa mental com as possíveis soluções para a crise climática que, posteriormente, será apresentado oralmente para o restante da turma. Mais uma vez esse exercício de síntese de uma discussão é solicitado mas, agora, incluindo a habilidade de produção escrita em uma plataforma digital (*Jam Board*), novamente, pensando nas possibilidades de integração entre os diversos textos, na perspectiva dos multiletramentos, e na integração de diversas habilidades envolvidas no processo de desenvolvimento da oralidade. Assim como na aula anterior, a finalização desta aula se dá sob o movimento de prática transformada em que o aluno reflete e reconstrói a discussão e o que foi aprendido em uma produção própria em seus respectivos mapas mentais. A escolha de se trabalhar em duplas nesta aula é para abarcar diferentes tipos de interação oral ao longo desta unidade didática, mobilizando, assim, diferentes recursos linguísticos.

Para este último momento, também é importante a explicitação e a preparação para o debate que acontecerá na aula seguinte. O professor deve explicitar como funcionará esta atividade e deverá indicar o papel que cada aluno desempenha neste *Role-Play* em forma de debate, explicitando as regras da atividade.

A seguir, no Quadro 5, será explicitada a aula final desta unidade didática aqui apresentada, com os conteúdos que são mobilizados para esta aula, descrição dos procedimentos e os recursos didáticos utilizados em cada momento da aula (vídeos, imagens, textos escritos, etc).

Quadro 5 - Aula 3 da unidade didática

AULA 3	CONTEÚDOS: Vocabulário sobre mudança climática e aquecimento global; Verbos modais: <i>should / ought to / must</i> ; Expressões em inglês para emitir opiniões em inglês; <i>Future tense (will/going to)</i> .
--------	---

Momentos	Procedimentos	Movimento Pedagógicos
Momento 1 10m-15m	Esta aula consiste em uma atividade de RolePlay em formato de debate sobre a crise climática. A sala, já dividida na aula anterior, será composta por dois blocos: ativistas do clima X negacionistas do clima. Será proposta uma atuação neste debate como um painel internacional em que cada representante, atuado pelos alunos, debaterá sobre como atuar internacionalmente sobre a questão climática. Neste primeiro momento, será organizada a sala e serão explicitadas as regras da atividade: o professor atuará como moderador do debate, todos os alunos deverão participar e trazer argumentos para o debate, interpelações entre as falas podem acontecer e serão mediadas pelo professor e o respeito entre as falas devem prevalecer. Inicialmente, o tempo de fala para cada aluno apresentar um argumento inicial até 4 minutos e, após a argumentação inicial dos alunos, as trocas de turnos de fala entre os alunos será definida pelo professor ao longo do debate.	Prática situada Enquadramento crítico Prática transformada
Momento 2 40-50m	Este é o momento em que acontecerá a atividade de Role Play do debate. Os alunos utilizaram as informações, vocabulário e discussões das últimas duas aulas e sistematizaram argumentos para utilizarem nesta atividade, em uma prática oral semi-planejada, com argumentos, construíram previamente mas também com interações espontâneas do debate. O professor fará parte do debate no papel de “representante das Nações Unidas” que irá mediar o debate, dando espaço de fala e argumentação para o representante no painel, interpretado pelos alunos.	Prática situada Enquadramento crítico Prática transformada
Momento 3 10-15m	Para finalizar a aula, o professor dará um feedback geral sobre como se deu o debate, podendo fazer alguma correção de pronúncia, vocabulário, questões gramaticais e desempenho da turma da atividade. Os feedbacks de cada aluno podem ser explicitados individualmente em um momento posterior, agendado pelo aluno, ou encaminhados	Prática situada Enquadramento crítico Prática transformada

	através de e-mail ou <i>Whatsapp</i> (caso sejam utilizados pela turma). Esta será a última atividade do módulo desta sequência didática.	
--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esta aula final é a culminância deste ciclo de aulas proposto nesta unidade didática. É nesta atividade de Role Play em forma de debate que os alunos poderão se valer de todo conteúdo aprendido nas últimas duas aulas, mobilizando as discussões e conversas que tiveram a respeito do tema. Neste debate, são utilizadas as duas formas de discurso, o planejado em que os alunos previamente preparam argumentos para utilizar no debate e o discurso oral espontâneo e não planejado que é inerente a qualquer tipo de debate.

Podemos entender que esta atividade de culminância da unidade didática está associada com o movimento pedagógico de prática transformada, pois os alunos evocam o que construíram nos últimos encontros para produzir argumentos para esta atividade. É uma forma de ressignificar o que foi aprendido, apoiando-se dos variados recursos da língua para engajar no debate. As características da língua falada elucidadas por Brown (2001), explicitadas no capítulo 1, são necessariamente evocadas pelos alunos para participar do debate, uma vez que este gênero requer que todas as compreensões que envolve a oralidade (já discutidas anteriormente neste trabalho) sejam mobilizados.

O feedback do professor para a turma, seja de forma geral ou individualmente a cada aluno é importante para que o aluno perceba seu desenvolvimento e possa melhorar em pontos ressaltados pelo professor. Tal feedback não precisa, necessariamente, ser exposto nesta última aula, mas pode ser trocado ao longo das aulas ou em momentos individuais com cada aluno.

Observamos que todas as interações propostas nesta unidade didática têm como pano de fundo o desenvolvimento de oralidade na língua inglesa, a partir de conversas, discussões e debates, de maneira a promover a fluência na língua. As diferentes interações propostas e os diferentes momentos de aulas foram planejados no intuito de tentar abarcar as complexidades que envolvem a oralidade, se valendo da Pedagogia dos Multiletramentos para orientar as práticas pedagógicas aqui propostas. Esta unidade temática se propõe a trabalhar a conversação a partir de discussões que elucidem a criticidade dos alunos, trazendo diferentes gêneros textuais para a sala de aula, diferentes momentos de interação e envolvendo diferentes habilidades que vão para além do *speaking*. Pensar uma prática docente no ensino de línguas sob a ótica dos multiletramentos é explorar possibilidades de ensino que mobilize diversas

semioses, trabalhe diferentes gêneros textuais, trazendo o ensino para perto da realidade do aluno de forma que se atribua significado ao que se aprende. Sistematizar o ensino de oralidade sobre a ótica dos multiletramentos pode direcionar o professor a explorar diferentes possibilidades didáticas que vão para além das repetições e reproduções focadas em pronúncia, que levem o aluno a utilizar a língua oral com todas suas complexidades sociais, culturais, históricas e políticas de forma crítica e consciente.

Outro ponto importante em uma proposta de conversação é pensar em que tipos de textos está se trazendo à sala de aula, pensando em como eles se relacionam com os alunos e como podem contribuir para engajá-los nas questões referentes à oralidade. Os textos escolhidos para esta UD tiveram o intuito de mobilizar diferentes gêneros textuais, abarcando diferentes conhecimentos que abarcam a língua (linguísticos, pragmáticos, interacionais, dentre outros) para, assim, promover uma discussão em cima destes textos de modo a sustentar as atividades que tem por objetivo o desenvolvimento da oralidade.

Um dos desafios encontrados no desenvolvimento desta proposta didática se deu em torno da reflexão acerca do movimento pedagógico de prática transformada. Apesar de propor que alunos façam o uso da língua a partir da retextualização oral das discussões de sala de aula ou a partir do debate proposto na terceira aula da UD, um questionamento que surgiu foi este processo realmente se configura como um movimento de prática transformada como preconizado pelo New London Group (1996), de forma que o aluno recrie novos sentidos do que foi aprendido, em outros contextos e situações. Este questionamento deixa a reflexão sobre, no ensino de línguas voltado para oralidade, como colocar o aluno em um contexto que ele conseguia de fato recriar e transformar o conhecimento construído, indo além dos espaços concretos de sala de aula.

O trabalho com a conversação permite um foco maior nas diversas questões que permeiam a oralidade, já discutidas ao longo desta pesquisa. No entanto, é importante refletir sobre como trabalhar com oralidade em um contexto de ensino regular da educação básica, em especial na rede pública. Mesmo não sendo o recorte aqui trabalhado, a proposta didática apresentada pode ser um dos caminhos para o trabalho com oralidade no ensino básico, quando feitas as devidas adaptações. Apesar do público-alvo da proposta ser alunos adultos, os temas propostos e as atividades planejadas podem funcionar com adolescentes, desde que feito o devido direcionamento e ajuste dos objetivos para este grupo. O desenvolvimento da oralidade em língua inglesa, ou de qualquer outra língua, de forma efetiva e consciente não pode ser restrito apenas às pessoas com condições financeiras de arcar com os custos do ensino particular. É preciso que a oportunidade de aprendizagem seja proporcionada a todas as

camadas da sociedade e, por isso, é válida a reflexão sobre o ensino de oralidade e conversação em língua estrangeira na rede pública de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho foi possível compreender como os multiletramentos podem contribuir para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa no trabalho com conversação. Os apontamentos teóricos e as reflexões traçadas ao longo deste trabalho permitiram entender de que maneira o professor pode se valer dos movimentos pedagógicos dos multiletramentos para construir uma prática docente que trabalhe o desenvolvimento da oralidade considerando as multiplicidades que a envolvem.

A partir desta pesquisa foi possível entender as variadas complexidades envolvidas no desenvolvimento da oralidade e analisar sobre como elas são abordadas no contexto de sala de aula de conversação de língua inglesa, com o relato e reflexões acerca de dois cursos de conversação, representados pela Escola A e Escola B. Dessa forma, se pôde visualizar como questões caras ao ensino de conversação, como fluência e *accuracy*, se materializam nas ofertas destes cursos. Isto também serviu como base para pensar em como se valer dessas questões sob a ótica dos multiletramentos.

O processo de construção da proposta didática de conversação em língua inglesa foi muito interessante pois foi o momento em que pude perceber de que maneira os multiletramentos podem dar sustentação ao trabalho com a oralidade. Criar uma proposta didática voltada para conversação e, em seguida, analisar sobre como cada atividade proposta reflete alguns dos movimentos pedagógicos foi uma forma de pensar uma prática docente que se assegure de um aporte teórico consistente para o planejamento das atividades.

A unidade didática apresentada neste trabalho, refletiu aspectos fundamentais da oralidade, focado em uma perspectiva comunicativa e sob um viés de reflexão crítica. A proposta trouxe gêneros textuais diferentes que proporcionam fundamentação aos objetivos propostos na unidade. A partir dessa unidade didática, é possível perceber como os multiletramentos e as diversas semioses que esta perspectiva elucida podem ser um aliado para o professor no desenvolvimento da oralidade em língua inglesa. A proposta, também, apresentou um caminho a seguir no ensino de conversação que fuja de abordagens mais tradicionais de repetições fixas descontextualizadas.

O objetivo geral, de discutir o desenvolvimento da oralidade com base nas contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos, a partir de uma proposta didática com foco no trabalho com conversação em língua inglesa, foi cumprido a medida em que a UD apresentada reflete questões relacionadas à oralidade sob a ótica dos multiletramentos. Além

disto, foram traçadas considerações que ressaltam as características essenciais da oralidade, mas com um olhar voltado para os movimentos pedagógicos propostos no manifesto do New London Group (1996).

Ainda, este trabalho foi bastante enriquecedor para minha formação docente por me fazer pensar a sala de aula de língua inglesa voltada para a oralidade, me fazendo enxergar possibilidade de práticas docentes significativas e possibilidades de atuação enquanto professor.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. J. D. FISCHER, A. A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores. In: **Leia Escola**, Campina Grande, v. 12, n. 2, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. p. 241
- BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. New York: Longman, 2001. p. 247 - 297.
- BURNS, A. A holistic approach to teaching speaking in the language classroom. In: **Symposium**, University of Stockholm, 2012. p. 165 - 178
- CARDOSO, P. NOVELLI, J.. O trabalho com a oralidade nas aulas de inglês em tempos de pandemia . In: **LínguaTec**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 179–192, 2021. DOI: 10.35819/linguatec.v6.n2.5509. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/5509>. Acesso em: 15 abr 2023.
- SILVA, T. R. B. da C. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. In: **Letras**, [S. l.], n. 52, p. 11, 2016. p. 11-23. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25319>. Acesso em: 01 mar 2023
- D'ARGENIO, L. **Your Guide to Fluency vs. Accuracy in English Language Teaching**. Denver: Bridge Universe, 2023. Disponível em: <https://bridge.edu/tefl/blog/fluency-vs-accuracy/> Acesso em 25 abr 2023.
- DEMIR, S. An Evaluation of Oral Language: The Relationship between Listening, Speaking and Self-efficacy. In: **Universal Journal of Educational Research**. Faculty of Education, Firat University, Turkey. p.1457. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151845.pdf> Acesso em 02 abr 2023
- FIGUEIREDO, N. dos S. SÁ, P. C. F. A expressão oral e a diversidade linguística. In: PINHO, J. R.D (Org.). **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2022. p. 27 - 44.
- LUOMA, S. **Assessing speaking**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- NATION, I. S. P. NEWTON, J. **Teaching ESL/EFL listening and speaking**. New York: Routledge, 2009.
- NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, 1996. p. 60-92
- MARCUSCHI, B. Oralidade. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores**. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016, s/p. em: 15 jul. 2016. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/oralidade>. Acesso em 20 abr 2023

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MIQUELANTE, M. A. Formação de professores(as) de inglês: oralidade na educação linguística crítica. In: **Veredas** – Revista de Estudos Linguísticos v.26, n.1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/index> Acesso em 15 abr 2022.

OXFORD LANGUAGES. **Conversation**. Google, 2023.

RIO, M. M. O.; NICOLAIDES, C. S. Tecnologias digitais no desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na escola pública. In: **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 38–45, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1611>. Acesso em 20 mar. 2023.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019. p. 11-27.

SILVA, Simone Batista. MARTINS, Lia S. de Oliveira. A avaliação das habilidades orais. In: PINHO, J. R.D (Org.). **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2022 .p. 54- 60.

SILVA, C. A. da. **O desenvolvimento da oralidade em língua inglesa através de Role-playing games**. 2021. 122f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/45578>. Acesso em 01 mar 2023.

THORNBURY, S. SLADE, D. **Conversation: from description to pedagogy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

APÊNDICE A**PLANO DA UNIDADE DIDÁTICA****CURSO DE CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA****IDIOMA:** Inglês**PÚBLICO-ALVO:** Adultos**NÍVEL:** Intermediário à avançado**TEMPO DA SEQUÊNCIA:** 3 aulas**TEMA:***Climate crisis***OBJETIVO GERAL:**

Desenvolver a oralidade em língua inglesa a partir de discussões sobre a crise climática

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Discutir sobre causas e consequências da crise climática, aquecimento global e meio ambiente.
- Exercitar e ampliar o vocabulário relacionado ao clima;
- Expressar opiniões em inglês de forma crítica sobre a temática;
- Utilizar *future tense (will / going to)* para expressar previsões sobre o futuro;
- Utilizar os verbos modais *should/ought to/ must*;
- Participar de um debate em sala de aula sobre o tema.

MATERIAIS UTILIZADOS

Quadro; projetor e notebook; projetor; imagens.

❖ AULA 1**DURAÇÃO:** 1h15m**CONTEÚDOS:**

- Vocabulário sobre mudança climática e aquecimento global;
- Expressões em inglês para emitir opiniões em inglês;
- Future tense (will/going to).

PROCEDIMENTOS:

Momento 1 (interação: P-AA / AA-AA³⁷)

Tempo previsto: 10m-15m

Previamente o professor terá espalhado pela sala de aula palavras relacionadas ao vocabulário referente à crise climática (*droughts, sea surge; heat waves; floods; deforestation; wildfires; coastal erosion; tropical cyclone activity*). Ao iniciar a aula, o professor apresenta imagens³⁸ aos alunos e solicitará que, em conjunto, os alunos associem as palavras espalhadas pela sala com as imagens. Em seguida, o professor irá discutir com os alunos as escolhas e associações feitas, explicitando possíveis erros. Neste momento, também serão feitas perguntas rápidas sobre os eventos apontados nas imagens a fim de elucidar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática. As imagens escolhidas são de acontecimentos da região da Paraíba e do Brasil, no intuito de aproximar a discussão das realidades dos alunos, podendo o professor neste momento propor uma reflexão sobre os problemas enfrentados na região em que vivem.

Momento 2 (interação: P - AA / AA - AA)

Tempo previsto: 20m-30m

Em um segundo momento, como preparação para exibição de um video-documentário o professor fará duas perguntas: *Do you know any region that is affected by climate change? ; Have you ever heard about the Republic of Kiribati?*, interagindo com as possíveis respostas dos alunos em um breve momento de introdução para o video. Logo em seguida, o professor apresentará o “*Kiribati: Battling for Survival (Rising Sea Levels)*”, produzido pelas Nações Unidas, que apresenta que o país localizado em uma ilha do Pacífico Central corre o risco de desaparecer devido às mudanças climáticas. Depois de assistir o vídeo, o professor dividirá a sala em pequenos grupos para uma roda de conversa sobre a temática e sobre o que foi apresentado no vídeo. O professor pode apresentar em slides possíveis questões de discussão para guiar a discussão dos grupos, a exemplo de:

- *How did climate change affect Kiribati?;*
- *Do you worry about how climate change can affect our lives? Why?*
- *In your opinion, what is more concerning about what is happening in Kiribati?*

³⁷P = professor; A= aluno; AA = alunos.

³⁸Imagens disponíveis no Apêndice B.

- *What are the people of Kiribati doing to try to save their country? Do you believe those actions are enough?;*
- *Do you know any similarities between Kiribati and your own country?;*
- *What do you think will happen to the Kiribati people?.*

Neste momento, o professor atuará como mediador das pequenas rodas de conversa, passando de grupo em grupo e fazendo interferências quando julgar necessário.

Momento 3 (interação: P- AA / AA-AA)

Tempo previsto: 20m-25m

Para o último momento, será solicitado que cada grupo apresente oralmente alguma das questões discutidas para os outros grupos, o ponto de discussão que mais chamou atenção para o grupo seja uma concordância ou discordância sobre o tema, em um exercício de sintetizar uma conversa e apresentá-la para outras pessoas, proporcionando agora uma roda de conversa maior entre toda a turma., cada grupo teria em média 5 minutos para expor as suas discussões sobre o tema. O professor mediará neste momento, apontando possíveis concordâncias ou discordância entre os diferentes grupos. Para finalizar, o professor pode solicitar que os alunos falem as expressões que eles utilizaram neste momento para expor suas opiniões, escrevendo no quadro e montando um painel de expressões utilizadas para argumentar e expor opiniões em inglês que podem ser utilizadas pelos alunos nas próximas aulas. Para finalizar, o professor solicita que cada aluno responda a seguinte questão utilizando uma das expressões expostas no painel: *In your opinion, how will the future be like if we don't take action towards climate change?*

Este momento final também serve como preparação para as próximas duas aulas desta unidade didática.

AVALIAÇÃO

A avaliação é feita de forma contínua a partir da percepção do professor acerca do uso do vocabulário pelos alunos e engajamento nas discussões da roda de conversa.

POSSÍVEIS PROBLEMAS E SOLUÇÕES

Problemas: Possíveis discordâncias de pensamento podem ocorrer e, talvez, influenciar o andamento da aula.

Solução: O professor deve agir como mediador destas questões, dando espaço de fala para cada aluno mas dando sequência às atividades propostas.

MATERIAIS:

- Vídeo: *Kiribati: Battling for Survival (Rising Sea Levels)*. Disponível no Youtube através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=hW9EAkqu6aY> .
- Projetor, notebook, caixa de som.
- Imagens (Disponíveis em Apêndice B)

❖ AULA 2**DURAÇÃO:** 1h15m**CONTEÚDOS:**

- Vocabulário sobre mudança climática e aquecimento global;
- Verbos modais: *should / ought to / must*;

PROCEDIMENTOS:**Momento 1 (interação: P-AA)****Tempo previsto:** 10-15m

O professor inicia a aula retomando a discussão e a temática da aula anterior, com perguntas rápidas aos alunos sobre o que foi discutido no último encontro, a exemplo de:

- *What did we discuss last class?*
- *What caught your attention in that discussion?*
- *Did you see any news during the week that relates to our discussion from last class?.*

Logo em seguida, o professor apresentará por meio de slides *Tweets*³⁹ publicados por ativistas da questão climática e por pessoas contrárias às questões relacionadas à defesa do clima para que ocorra uma discussão sobre as falas apresentadas, onde os alunos devem se posicionar criticamente sobre as citações, argumentando sobre o porque concorda ou discorda.

Momento 2 (interação: A-A)**Tempo previsto:** 20-25m

No segundo momento da aula, o professor apresentará o vídeo “*Climate Change: It’s Real. It’s Serious. And it’s up to us to Solve it.*”, produzido pela National Geographic. O vídeo apresenta

³⁹Tweets disponíveis no Apêndice C.

informações reais sobre a crise climática e aponta algumas possíveis soluções, o que deve ser explicitado como forma de introdução para o vídeo. Ao assistir o vídeo, os alunos serão orientados a observarem quais as medidas para frear as consequências das mudanças climáticas são apontadas. Após assistir o vídeo, será solicitado que, em duplas, os alunos discutam sobre as informações nele apresentadas e que conversem sobre o que eles acreditam que pode ser feito para frear ou diminuir as consequências da crise climática e do aquecimento global, podendo ser feitas pesquisas rápidas através do celular caso os alunos achem necessário. Antes das discussões em duplas, o professor pode relembrar o uso dos verbos modais *should*, *ought to* e *must*, os quais devem ser utilizados pelos alunos durante a discussão.

Após as discussões, será solicitado que cada dupla construa um mapa mental sobre as possíveis soluções para a crise climática que foram discutidas e forma a sistematizar todas as ideias através da plataforma *Jam Board*. Cada dupla receberá um link para o seu Jam Board, que poderão ser acessados pelo seu celular através de um QRCode apresentado em slides.

Momento 3 (interação A-A/ AA-AA)

Tempo previsto: 20-30m

Para o momento final, cada mapa mental será projetado para toda turma e será solicitado que cada dupla apresente as ideias sistematizadas no mapa, com cerca de 3-4 minutos para cada dupla.

Por fim, o professor preparará a turma para a próxima aula. A aula seguinte consistirá em um em forma de debate em que, de forma aleatória, o professor definirá, ainda nesta segunda aula, uma posição para cada aluno atuar no debate: ativistas do clima x negadores das mudanças climáticas⁴⁰. Formados estes dois blocos para um RolePlay em forma de debate, será solicitado que os alunos preparem previamente alguns argumentos para serem utilizados neste debate da terceira aula. Além dos argumentos pré-planejados, será ressaltado que os alunos terão turnos de fala em interações espontâneas neste debate.

AVALIAÇÃO

A avaliação também será feita de forma contínua a partir da percepção do professor acerca do uso do vocabulário e dos verbos modais, bem como pelo mapa mental construído por cada dupla.

⁴⁰A detalhamento desta atividade está descrita logo em seguida na seção da Aula 3.

POSSÍVEIS PROBLEMAS E SOLUÇÕES

Problema: O acesso ao Jam Board ser dificultado seja pela falta de aparelho celular, internet ou indisponibilidade do link enviado.

Solução: O mapa mental pode ser realizado em papel A4 e caneta coloridas e podem ser exposto nas paredes da escola.

MATERIAIS

- Vídeo: “*Climate Change: It’s Real. It’s Serious. And it’s up to us to Solve it.*”
Disponível no YouTube através do link:
<https://www.youtube.com/watch?v=Ok8rMT2KCx0>
- Projeto, notebook, caixa de som.
- *Tweets* (disponíveis Apêndice C)

❖ AULA 3

DURAÇÃO: 1h15m

CONTEÚDOS:

- Vocabulário sobre mudança climática e aquecimento global;
- Verbos modais: *should / ought to / must*;
- Expressões em inglês para emitir opiniões em inglês;
- *Future tense (will/going to)*.

PROCEDIMENTOS:

1º Momento

10m-15m

Esta aula consiste em uma atividade de Role Play em formato de debate sobre a crise climática. A sala, já dividida na aula anterior, será composta por dois blocos: ativistas do clima x negadores das mudanças climáticas. Será proposto uma atuação neste debate como um painel internacional em que cada aluno representará a posição: ativistas do clima X negacionistas do clima. Em um primeiro momento o professor, em conjunto com os alunos, organizará a sala para o debate com as carteiras divididas em dois grupos, posicionadas uma de frente para outra. Logo em seguida, o professor explicitará as seguintes regras: o professor atuará como moderador do debate, todos os alunos deverão participar e trazer argumentos para o debate,

interpelações entre as falas podem acontecer e serão mediadas pelo professor e o respeito entre as falas devem prevalecer.

2º Momento

40-50m

Este é o momento em que acontecerá a atividade do Role Play do debate. Os alunos utilizaram as informações, vocabulário e discussões das últimas duas aulas e sistematizaram argumentos para utilizarem nesta atividade, em uma prática oral semi-planejada, com argumentos que eles construíram em casa e interações espontâneas do debate. O professor fará parte do debate no papel de “representante das Nações Unidas” que irá mediar o debate, dando espaço de fala e argumentação para o representante no painel, interpretado pelos alunos.

3º Momento

10-15m

Para finalizar a aula, o professor dará um feedback geral sobre como se deu o debate, podendo fazer alguma correção de pronúncia, vocabulário, questões gramaticais e desempenho da turma da atividade. Os feedbacks de cada aluno podem ser explicitados individualmente em um momento posterior, agendado pelo aluno, ou encaminhados através de e-mail ou *Whatsapp* (caso sejam utilizados pela turma). Esta será a última atividade do módulo desta sequência didática.

AVALIAÇÃO

A avaliação desta aula será feita a partir da participação e engajamento dos alunos no RolePlay de debate. Devendo ser observado o uso de vocabulário, os tempos verbais empregados, as estratégias de comunicação utilizadas pelos alunos, pronúncia e recursos linguísticos utilizados.

POSSÍVEIS PROBLEMAS E SOLUÇÕES

Problema: O não engajamento dos alunos no debate.

Solução: O professor atuará na atividade como mediador para tentar suprir uma possível falta de engajamento, tentando extrair argumentos e turnos de fala dos alunos.

MATERIAIS

- Para essa aula de final da unidade didática, serão necessários apenas os materiais comumente disponíveis no espaço físico da sala de aula.

APÊNDICE B

- Imagens referentes ao Momento 1 da Aula 1 da UD.

IMAGEM A - Coastal erosion



Fonte Imagem A: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2022/04/16/pesquisador-alerta-que-intervencoes-mal-planejadas-agravam-problemas-na-falesia-do-cabo-branco-em-joao-pessoa.ghml>

Fonte Imagem B: <https://ecoa.org.br/queimadas-cerrado-foi-o-bioma-brasileiro-mais-afetado-em-setembro/>

IMAGEM B – Wildfires



IMAGEM C – Floods



Fonte Imagem C: <https://noticias.r7.com/prisma/luiz-fara-monteiro/fab-participa-de-acao-interministerial-apos-fortes-chuvas-no-recife-30052022>

Fonte Imagem D: <https://www.dw.com/pt-br/desmatamento-da-amaz%C3%B4nia-bate-recorde-em-fevereiro/a-64816810>

IMAGEM D - Deforestation



IMAGEM E - Droughts



Fonte Imagem E: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2021/02/24/seca-na-paraiba-atinge-100percent-do-territorio-aponta-estudo-do-governo-federal.ghml>

Fonte Imagem F: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/05/26/poluicao-do-ar-na-cidade-de-sp-ficou-acima-do-recomendado-pela-oms-nos-ultimos-22-anos.ghml>

IMAGEM F - Pollution



IMAGEM G - Heat waves

Fonte Imagem G: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/com-aquecimento-global-calor-extremo-em-sp-e-mais-frequente-13102020>

Fonte Imagem H: <https://www.diariodejoinville.com/ciclone-intenso-se-formara-no-atlantico-sul-e-influenciara-o-tempo-em-sc/>

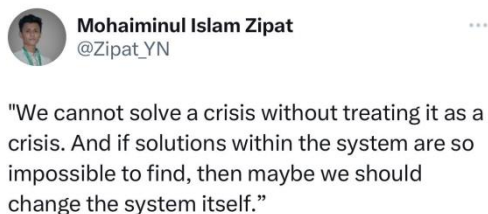
IMAGEM H - Tropical Cyclones**IMAGEM I - Sea surge**

Fonte Imagem I: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/agua-invade-calcadinha-na-orla-de-joao-pessoa-apos-ressaca-do-mar.ghml>

APÊNDICE C

- Exemplos de tweets selecionados para o Momento 1 da Aula 1 da UD.

Imagem J - Tweet 1



#FridaysForFuture
#ClimateStrike #TomorrowIsTooLate
#StopWillow #NoMoreDrilling
@GretaThunberg

Traduzir Tweet



Fonte Imagem J: https://twitter.com/zipat_yn/status/1644264518514798592?s=46&t=yY7qFYLjfWhCfFLRXkKjLQ

Fonte Imagem K: <https://twitter.com/gretathunberg/status/1645145093555322881?s=46&t=yY7qFYLjfWhCfFLRXkKjLQ>

Imagem K - Tweet 2



Traduzir Tweet

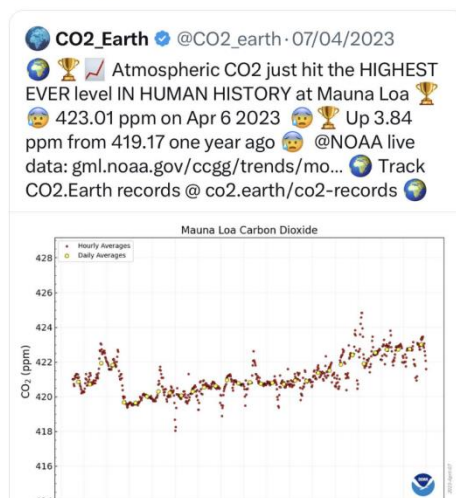


IMAGEM L - Tweet 3



Fonte Imagem L: <https://insideclimatenews.org/news/08012018/climate-change-denial-trump-hoax-2017-year-review-pruitt-tillerson-endangerment-finding/>

Imagem M - Tweet 4



Fonte Imagem J: <https://twitter.com/abulutangwa/status/1655676681007276054?s=46&t=yY7qFYLjfWhCfFLRXkKjLQ>

Fonte Imagem K: <https://twitter.com/thaleresq/status/1656897565218963457?s=46&t=yY7qFYLjfWhCfFLRXkKjLQ>

Imagem N - Tweet 5



Imagem N - Tweet 6



Fonte ImagemN: <https://edition.cnn.com/2018/05/08/politics/kfile-ken-isaacs-presser-answer/index.html>