

Sugestões de práticas de ensino da oralidade em língua inglesa no formato remoto

Victor Henrique Rodrigues de Borba¹ 

Gladys Quevedo-Camargo² 

Resumo

Desde a implementação da Internet, o ensino de línguas adicionais (LEFFA; IRALA, 2014) tem mudado e se adaptado para ajudar os alunos a aprender um novo idioma. Durante o período de isolamento da pandemia de COVID-19, doença contagiosa que se alastrou pelo mundo a partir do ano de 2020, as aulas *online* foram extremamente relevantes para a continuidade da Educação e, na nossa visão, tendem a ser o futuro nos institutos de idiomas. Além disso, a crescente implantação de cursos *online* antes, durante e depois da pandemia, tem sido uma alternativa para os aprendizes que desejam interagir com outros alunos, mas não podem frequentar integralmente as aulas presenciais. Paralelamente, é possível acreditar que uma parcela dos professores de idiomas não foi preparada para ensinar as habilidades linguístico-discursivas no formato *online*. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é, a partir dos conceitos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003, 2006, 2008) e da multimodalidade e dos multiletramentos (ROJO, 2009, 2016; BARTON; LEE, 2015; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), apresentar sugestões de práticas ao professor para que ele possa desenvolver o ensino *online* com foco na produção oral. A metodologia usada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica em livros, artigos e *sites* relacionados ao ensino oral no formato remoto. Essa pesquisa resultou em sete sugestões de práticas voltadas para o ensino *online* da oralidade em língua inglesa, que têm como intuito ampliar a interação entre os pares através das abordagens multimodais e representações multiletradas que permeiam os atuais contextos sociais.

Palavras-chave: Ensino *Online*. Língua Inglesa. Oralidade.

Suggestions of teaching practices for English speaking in online format

Abstract

Since the implementation of the Internet, the practice of teaching additional languages (LEFFA; IRALA, 2014) has changed and adapted to help students learn all over the world. During the isolation period of the COVID-19 pandemic, a contagious disease that spread around the world in 2020, online classes were extremely relevant to the continuity of Education and are likely to become the future of language institutes. In addition, the increasing implementation of online courses before, during, and after the pandemic has been an alternative for learners who wish to interact with other students but cannot fully attend face-to-face classes. At the same time, it is possible to believe that some language teachers are not prepared to teach language skills in the online format. In this context, based on the concepts of socio-discursive interactionism (BRONCKART, 2003, 2006, 2008) multimodality, and multiliteracies (ROJO, 2009, 2016; BARTON; LEE, 2015; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), the purpose of this article is to present suggestions of practices to teachers who wish to teach English speaking in online contexts. The methodology consisted of bibliographic research from different sources such as books, articles, and websites related to oral teaching in the remote format. The search resulted in seven suggestions of practices that aim at increasing interaction among peers through multimodal approaches and multilingual representations that permeate current social contexts.

¹Mestre em Linguística Aplicada, Instituto Federal de Brasília (IFB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5232-5280>. E-mail: victorborba@outlook.com.

²Doutora em Estudos da Linguagem, Universidade de Brasília (UnB), Distrito Federal, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4802-5296>. E-mail: gladys@unb.br.

Keywords: Online Teaching. English language. English speaking.

Sugerencias para la enseñanza de prácticas de oralidad en inglés en el formato remoto

Resumen

Desde la implementación de Internet, la enseñanza de lenguas adicionales (LEFFA; IRALA, 2014) ha cambiado y se ha adaptado para ayudar a los estudiantes a aprender un nuevo idioma. Durante el período de aislamiento de la pandemia de COVID-19, una enfermedad contagiosa que se extendió por todo el mundo a partir del año 2020, las clases en línea fueron extremadamente relevantes para la continuidad de la Educación y, en nuestra opinión, tienden a ser el futuro en los institutos de idiomas. Además, la creciente implantación de los cursos en línea antes, durante y después de la pandemia, ha sido una alternativa para los estudiantes que desean interactuar con otros estudiantes, pero no pueden asistir plenamente a las clases presenciales. Al mismo tiempo, es posible pensar que algunos profesores de idiomas no han sido preparados para enseñar competencias lingüístico-discursivas en el formato en línea. En este contexto, el objetivo de este artículo es, a partir de los conceptos de interaccionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003, 2006, 2008), multimodalidad y multiletramentos (ROJO, 2009, 2016; BARTON; LEE, 2015; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), presentar sugerencias de prácticas a los docentes para que puedan desarrollar una enseñanza en línea centrada en la producción oral. La metodología utilizada en este artículo fue la investigación bibliográfica en libros, artículos y sitios web relacionados con la enseñanza oral en formato remoto. Esta investigación resultó en siete sugerencias de prácticas enfocadas a la enseñanza en línea de la oralidad en lengua inglesa, que tienen como objetivo aumentar la interacción entre los pares a través de enfoques multimodales y representaciones multilingües que permean los contextos sociales actuales.

Palabras clave: Enseñanza en línea. Inglés. Oralidad.

Introdução

Em razão do início da pandemia do coronavírus em todo o mundo em 2020, a transição, realizada naquele momento de incertezas, do ensino presencial para o formato remoto trouxe diversos desafios e obstáculos para a continuidade da Educação. Nos tempos atuais, em um cenário relativamente mais tranquilo em relação aos perigos sanitários provocados pela COVID-19, encontramos-nos em um debate deveras singular: como dar seguimento às aulas presenciais sem desconsiderar todo o arcabouço didático-pedagógico criado para o mundo digital? É possível ministrar aulas *online* com as benesses do ensino presencial? Já não se pergunta mais se haverá uma migração, ao menos parcial, para o formato remoto. Conforme Temóteo (2021, p. 71):

Provavelmente, as aulas clássicas em que os alunos sentam, uns atrás dos outros, e ouvem o que o professor lhes transmite, está muito longe de corresponder às expectativas de alunos que estão conectados às informações por meio de seus dispositivos eletrônicos; ou seja, uma transformação radical no ensino, em todos os níveis, era emergente. As competências que desenvolvemos com eles ao longo da escolarização provavelmente não correspondem àquelas necessárias para atuar plenamente no mercado de trabalho quando estiverem formados. (TEMÓTEO, 2021, p. 71).

Permeada por recursos e ferramentas digitais, não há como professores e alunos absterem-se dessa nova realidade, cada vez mais imersa no mundo das



tecnologias, desde as redes sociais até os encontros remotos. Imagine, nos tempos de hoje, ainda termos que necessariamente nos deslocarmos a uma agência bancária para fazer um pagamento, o qual poderia ser facilmente realizado pelo aplicativo do próprio banco? Trazendo para a área da Educação, por que ir a um centro de línguas para aprender um novo idioma enquanto se poderia realizar o mesmo curso no formato *online* na própria residência ou no local de trabalho? Obviamente, há outras variáveis a serem consideradas e as comparações são relativamente desproporcionais. Porém, com o avanço da tecnologia, é possível realizar diversas atividades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem *online* de uma língua adicional (LEFFA; IRALA, 2014). Afinal, Kenski (2007, p. 44) afirma que as tecnologias “estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, a elaboração da proposta curricular até a certificação dos alunos que concluíram um curso”.

Dentro desse contexto, existe um cenário favorável para a criação de cursos *online* em diversas áreas do conhecimento, dentre elas, o ensino de idiomas. Em virtude disso, é necessário estabelecer as bases didático-pedagógicas para o design das aulas de acordo com as demandas que se apresentam. A oralidade em inglês, definitivamente, é uma das habilidades mais requisitadas por aprendizes da língua, pois existe um discurso bastante comum que surge em testes de nivelamento: “eu entendo tudo que falam em inglês, mas o meu problema é interagir na língua: quando quero me comunicar, as palavras me fogem e sinto uma tremenda frustração por não conseguir ter um simples diálogo com outrem.” Quando essa fala, ou qualquer outra minimamente similar, é proferida pelo aluno ao professor, é possível que faltem recursos linguístico-discursivos para a confecção de discursos orais. Todavia, não se pode descartar a possibilidade de o aluno dominar internamente tais recursos, e não alcançar êxito na produção oral.

Tendo isso em mente, em relação às sugestões de práticas a serem esmiuçadas, existe uma escolha teórica pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), pois esse construto abarca elementos teórico-metodológicos que contemplam as posturas ideológicas dos autores deste artigo. A visão sociointeracionista de Vygotsky, juntamente com a postura semiótica de Saussure e a posição ideológica do Círculo de Bakhtin, formam o arcabouço epistemológico do ISD. Veçossi (2014, p. 8) resume esses princípios da seguinte forma:



Em síntese, a articulação dos três autores no escopo do ISD leva-nos à seguinte relação: os signos (na acepção saussureana do termo), com seus significados (arbitrários), comungados historicamente pela comunidade de falantes, adquirem determinados sentidos (carregados ideologicamente) ao serem atualizados no interior de produções situadas sociohistoricamente. (VEÇOSI, 2014, p. 8).

Em relação aos demais princípios norteadores deste artigo, apresentamos os conceitos dos multiletramentos e da multimodalidade, os quais apontarão caminhos para a construção de um guia inserido na atual realidade tecnológica que circunda tanto o aluno quanto o professor. Os multiletramentos contemplam a “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13). As práticas contemporâneas de comunicação abordam não apenas a mensagem a ser passada ao receptor, mas quem profere a mensagem em si. As culturas e os signos presentes na interação são um entrelaçamento indissociável de sentidos e significados que transcendem o próprio texto, gerando assim novas experiências para os protagonistas de determinada língua. O professor deve preparar os estudantes para exercerem os multiletramentos em seus mais variados contextos pessoais e profissionais. Dessa forma, evita-se o risco de não prover os recursos necessários aos alunos para se comunicarem de forma plena nas situações cotidianas de interação entre os indivíduos (BAPTISTA, 2016).

Sob essa perspectiva, apresentamos, na sequência, as concepções teórico-metodológicas deste artigo e, logo em seguida, propomos algumas sugestões pedagógicas relacionadas ao ensino *online* da língua inglesa focado na oralidade. Para introduzir a próxima seção, discorreremos a respeito da oralidade, habilidade crucial no aprendizado de uma língua adicional para interação com o outro.

Oralidade

A oralidade, utilizada aqui como sinônimo de comunicação oral, é uma das habilidades a serem desenvolvidas no estudo de uma língua adicional e constitui-se em prática social na qual os falantes que possuem relativa destreza linguística conseguem interagir (MARCUSCHI, 2010). Considerada uma competência linguística deveras complexa, existem dificuldades de menor e, usualmente, maior grau inerentes ao aprendizado da oralidade protagonizado pelo aluno, que devem ser trabalhadas de forma processual e customizada com cada estudante.



A oralidade deve ser desenvolvida tanto de forma isolada, com o foco e o trabalho específico em cada um de seus fundamentos, como de maneira transversal, objetivando a elevação integral da competência oral. A atividade cognitiva envolvida no aprendizado da oralidade em uma língua adicional exige um rápido ciclo composto pelo recebimento, processamento e envio da informação por parte do aluno. Portanto, construir o trabalho pedagógico, no formato *online*, para o desenvolvimento dessa habilidade, requer a análise e a escolha dos materiais e plataformas mais apropriados para as aulas.

A oralidade como pilar linguístico-discursivo central baseado na interação deve abarcar recursos que propiciem a conversação entre os pares, elemento crucial no aprimoramento individual e social. Efetivamente, o uso da língua constitui a própria dinâmica humana inserida nos contextos sociais. De acordo com Bronckart (2003, p. 42), “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” Não há interação sem linguagem, pois é preciso que existam signos claros e definidos dentro de um determinado grupo. Não há linguagem sem contextos sociais, visto que a língua é construída de forma coletiva e colaborativa. Não há contextos sociais sem interação, uma vez que o contato interpessoal é elemento básico da convivência em sociedade. O indivíduo torna-se quem é pela retroatividade de suas ações linguístico-discursivas que incidem e refletem no seu próprio eu, e a oralidade, conseqüentemente, exerce papel fundamental nas competências individuais e sociais do falante. Em razão dos prismas físico, linguístico, cognitivo e socioemocional, disponibilizamos uma imagem com a versão traduzida por Sousa (2021, p. 36) do Quadro de Referência para a Oralidade (QRO), elaborado por Millard e Menzies (2016, p. 13), juntamente com um resumo das habilidades linguístico-discursivas da oralidade (Figura 1):



Figura 1 – Quadro de Referência para a Oralidade (QRO)



Fonte: Millard e Menzies (2016, p. 13) (tradução de Sousa, 2021, p. 36).

Sob essa perspectiva da oralidade, abordaremos em seguida o interacionismo sociodiscursivo (ISD), uma das fontes epistemológicas para embasamento teórico deste artigo.

Interacionismo Sociodiscursivo

O interacionismo sociodiscursivo (ISD) é uma perspectiva sociológica que nasce da pesquisa do Grupo de Genebra, liderado por Jean Paul Bronckart. Nas palavras do pesquisador belga, o ISD não se trata de “uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente da *ciência do humano*” (BRONCKART, 2006, p. 10 - grifos do autor). Por trás da visão do ISD, a língua é a mediadora e o resultado de todo conhecimento humano. Essa forma de observar as experiências do indivíduo sob diversas lentes oriundas dos campos do conhecimento, como a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia, a Linguística, e outros, traz um olhar qualitativo e panorâmico à compreensão das interfaces individual e social inerentes ao ser humano. Apesar dos seus diferentes enfoques em seus respectivos objetos de estudo, essas áreas são entremeadas pelo mesmo fio

condutor: a língua. Ainda de acordo com Bronckart (2006, p. 10 - grifos do autor), o ISD “visa demonstrar que as *práticas languageiras situadas* (ou os *textos-discursos*) são os *instrumentos principais do desenvolvimento humano*, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas.”

Para entender melhor o ISD, o pensamento vygotskyano elucidada que o desenvolvimento humano não é apenas biológico, mas também cultural e histórico. Vygotsky e Luria (1996, p. 95) afirmam que, durante o processo de desenvolvimento histórico da humanidade, houve “mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e se desenvolveu.” O desenvolvimento do indivíduo perpassa pelas interações sociais e experiências culturais vivenciadas dentro um momento histórico, o qual também exerce a sua influência em virtude das características singulares de cada intervalo temporal na história da humanidade. Sendo assim, os princípios do interacionismo sociodiscursivo alinham-se à base do interacionismo social de Vygotsky, como as próprias nomenclaturas já antecipam as convergências entre eles.

Cristovão (2007, p. 9) faz um percurso histórico entre as correntes que sustentam o ISD:

De Hegel veio a influência do caráter dialético do desenvolvimento, da atividade e do psiquismo humano. De Marx e Engels, o papel da linguagem, dos instrumentos e do trabalho na construção da consciência. De Habermas, a noção do agir comunicativo. De Spinoza, a epistemologia monista. De Vygotsky (1993), os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e suas decorrências para a prática do ensino de línguas. De Bakhtin (1992), a noção de linguagem e abordagem discursiva. O gênero como instrumento para o ensino e a proposta de desenvolvimento de materiais didáticos em forma de sequência didáticas (SCHNEUWLY, 1994) norteadas por esses conceitos é uma decorrência. (CRISTOVÃO, 2007, p. 9).

Embora Saussure não tenha sido mencionado, a conexão entre a língua e o pensamento é fundamentalmente categorizada e intermediada pelos signos. Saussure (1995, p. 131) explana que a língua exerce o papel de intermediária “entre o pensamento e o som, em condições tais que uma união conduza necessariamente a delimitações recíprocas de unidades. O pensamento, caótico por natureza, é forçado a precisar-se ao se decompor.” A relação entre Saussure e Vygotsky se torna intrínseca, pois o pensamento se desenvolve na linguagem, uma vez que não há



pensamento sem a própria língua (VEÇOSSO, 2014). Para que haja a comunicação, é preciso que haja um acordo social avalizado pelos pertencentes de um determinado grupo: as unidades semióticas da língua em uso.

Em relação às contribuições do Círculo de Bakhtin para o ISD, a compreensão individual dos elementos constituintes da comunicação – conteúdo, forma e estilo – sustentam a sua base teórico-metodológica, enquanto análise do discurso, introduzida por Bronckart, através de “uma perspectiva descendente, indo das atividades (de linguagem) aos textos e, a partir daí, aos componentes linguísticos que o constituem” (VEÇOSSO, 2014, p. 8). A produção do discurso como fruto das interações sociais é percebida, dentro do escopo teórico do ISD, como uma das concepções essenciais de construção do ser humano, conforme a visão bakhtiniana de linguagem. Os princípios teóricos do Círculo de Bakhtin podem ser observados na construção epistemológica do ISD: a produção ideológica com natureza semiótica, os signos oriundos da interação coletiva e o pensamento individual imbuído de caráter dialógico (BRONCKART, 2006).

Falaremos a seguir sobre os conceitos de multimodalidade e multiletramentos, e como eles se integram na perspectiva contemporânea de ensino da língua adicional em uma sociedade cada vez mais conectada e multidisciplinar.

Multimodalidade e Multiletramentos

A multimodalidade e os multiletramentos são colocados neste artigo de forma conjunta, pois consideramos esses dois construtos interligados e indissociáveis na elaboração das sugestões para o exercício da oralidade em língua inglesa. Além disso, a linguagem contemporânea surge através dos “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para saber significar” (ROJO, 2012, p. 19). Com a multiplicidade dos meios de comunicação e informação, torna-se imprescindível auxiliar o aluno para compreender, processar e emitir opiniões nesse novo cenário moderno que se descortina. A preparação do estudante se entrelaça com a formação do professor, ambos agora aprendizes das novas tecnologias presentes em nossa sociedade. Talvez o maior desafio na atual conjuntura seja absorver as benesses do ensino digital sem se esquecer de ponderar, analisar criticamente e tomar decisões pedagógicas que possam tornar o processo de



ensino-aprendizagem mais eficaz e prazeroso.

Junqueira (2020, p. 34) desenvolve o seu raciocínio da seguinte maneira:

Se as práticas conteudistas (unidirecionais, massivas e maçantes) já enfrentam limites na escola tradicional, sendo fruto de desinteresse e limitada participação dos(as) alunos(as), na internet se mostraram ainda mais problemáticas, pois contrastam com a natureza interativa, dinâmica e fluida das tecnologias de comunicação em rede. Ou seja, a sala de aula tradicional, focada no ensino de conteúdos e pouco interativa, se deslocou para as redes e gerou desinteresse dos(as) alunos(as) uma vez passada a fase inicial da curiosidade diante da novidade. Não se trata de desmerecer a necessidade de “agir na urgência” convocada pelo educador Antonio Nóvoa (2020), mas de perceber que, se os novos usos das tecnologias permitiram uma abertura para experimentar novas facetas da docência atual, também delimitaram limites. (JUNQUEIRA, 2020, p. 34).

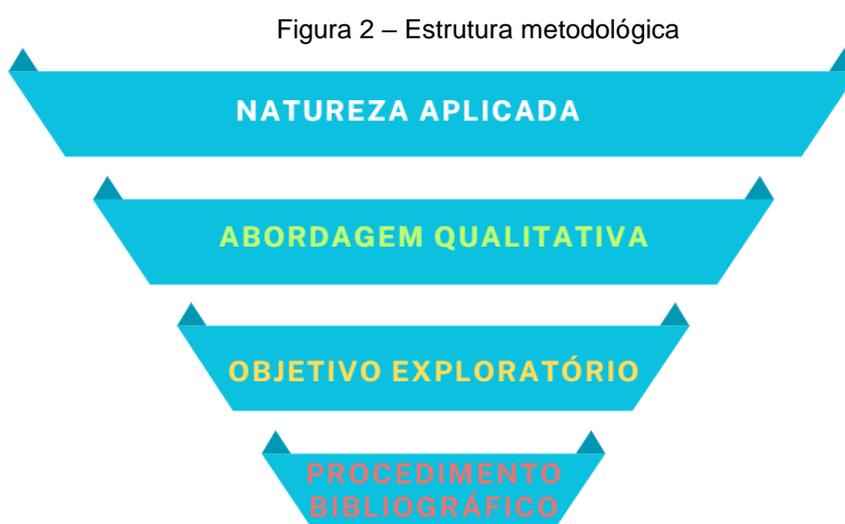
A multimodalidade é definida como o arcabouço de textos que possuem conteúdos, formas e estilos que se combinam e geram novos sentidos para o leitor. A intersecção entre os diferentes gêneros discursivos também influencia e altera a própria forma de interação entre os indivíduos. Teixeira (2015) salienta que os recursos semióticos constituídos pela variedade de imagens, músicas, sons, gestos, entre outros, formam a atual comunicação da sociedade. Para que o aluno tenha acesso a essas novas formas de comunicação, é preciso que ele seja multiletrado. Os multiletramentos são os letramentos associados à multimodalidade de sentidos e culturas promovidas nos contextos linguísticos físico e, atualmente, digital. Conceituam-se também os multiletramentos como o “processo de aquisição de conhecimento com base na pluralidade de representações da informação” (MONTEIRO, 2015, p. 178). A capacidade do indivíduo de se posicionar e interagir com o outro nessa nova fase histórica da informação está vinculada intrinsecamente com os seus respectivos níveis de multiletramentos. O professor ou o aluno que não nasceu na era da multimodalidade e dos multiletramentos, e não se adapta a essa nova realidade, estará propenso a tantas dificuldades quanto ao tradicional analfabetismo de outrora, cujo alcance trouxe prejuízos significativos a uma parcela da sociedade. Consequentemente, o presente momento pós-pandêmico pode ser considerado profícuo para “promover a inserção de práticas letradas digitais no âmbito das práticas letradas já desenvolvidas nas escolas” (PEREIRA, 2016, p. 154).

Explanaremos, em seguida, os parâmetros metodológicos empregados na elaboração deste artigo.



Metodologia

A abordagem metodológica usada para a construção deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, juntamente com os conhecimentos empíricos provenientes da experiência docente. Conforme Prodanov e Freitas (2013), a revisão bibliográfica tem como objetivo proporcionar ao pesquisador acesso a todo o material já produzido sobre o tema em questão, com base nas contribuições de diversos autores que discorrem sobre os prismas que compõem a visão panorâmica do assunto em destaque. A partir da revisão bibliográfica, passando pela sistematização dos conhecimentos, sedimentando a construção das sugestões, experimentando-as no contexto pedagógico, e reconstruindo-as de forma eficaz, de acordo com a análise dos dados coletados em sala de aula, o desenho metodológico concentra-se na implementação de um ciclo de ação-reflexão-re(ação) do trabalho desenvolvido. Para detalhar a natureza, a abordagem, o objetivo e o procedimento metodológicos desta pesquisa, conforme Figura 2:



Fonte: Elaborada pelos autores (2022), com base em Prodanov e Freitas (2013).

Sob essa perspectiva, abordaremos algumas sugestões que poderão ser usadas na construção de aulas, atividades e avaliações voltadas para o exercício da oralidade da língua inglesa em um contexto *online*.

Resultados e Discussão

Para que as sugestões apresentadas logo a seguir tenham uma maior efetividade, a análise crítica faz-se essencial para que as aulas sejam customizadas de acordo com cada realidade que se apresenta. À vista disso, essas práticas podem

e devem ser flexibilizadas em prol do processo de ensino-aprendizagem. Com base no conjunto teórico apresentado anteriormente, seguem sete sugestões voltadas para o trabalho com a oralidade em inglês no formato *online*:

Sete sugestões de práticas para o ensino da oralidade em inglês no formato remoto

1 - Conhecer a realidade socioeconômica do aluno em relação aos recursos físicos e conexão de internet disponíveis

Antes de qualquer recomendação pedagógica focada na oralidade, é crucial que se investigue qual aparato físico o aluno detém para participar de quaisquer atividades *online*. Conforme Bronckart (2008), o plano dos recursos do agir conta com os instrumentos que são tanto as ferramentas materiais como as tipificações do agir que se encontram no contexto social, pois os motivos e intenções, capacidades e recursos tornam o actante um verdadeiro ator. Em uma sociedade tão economicamente desigual como a brasileira, além do agravamento da situação financeira de diversas famílias causado pela pandemia do coronavírus, muitos alunos não possuem as condições adequadas para participarem plenamente das aulas no formato remoto. Não se trata apenas de dispor de equipamentos eletrônicos compatíveis para a realização das atividades, ou, ainda, usufruir de conexão rápida de internet para maior celeridade na execução dos exercícios, mas ter um espaço apropriado em casa ou no local de trabalho para melhor aproveitamento da interação *online*. Junqueira (2020, p. 34) relata que a “ressignificação de práticas se tornou mais desafiadora no contexto da pandemia, que alterou a rotina das famílias e dos locais de moradia e gerou uma atmosfera de dificuldades emocionais e, em muitos casos, de incertezas financeiras”. Realizar uma avaliação diagnóstica pode ser um recurso bastante eficaz para conhecer as singularidades, necessidades e potencialidades dos estudantes.

2 - Escolher alguma plataforma *online* que favoreça a interação

A escolha da plataforma deve promover a interação entre os pares. Em outras palavras, não faz sentido optar por sistemas que funcionem meramente como repositórios, enquanto a proposta for de facilitar o exercício da oralidade entre os alunos. Existem atualmente diversas suítes educacionais que favorecem o contato



entre os discentes, tanto no formato síncrono quanto assíncrono, como, por exemplo, o Google Classroom, o Microsoft Teams, o Zoom e o Moodle. Faz-se primordial aproveitar as facilidades do espaço virtual, pois “as estruturas do mundo *online* fornecem um conjunto notavelmente rico de virtualidades em que as pessoas podem agir.” (BARTON; LEE, 2015, p. 46). Deve-se investigar essas virtualidades oferecidas por essas estruturas digitais para que se explorem todas as suas potencialidades em prol da relação aluno-aluno dentro e fora da ‘sala de aula’. Uma das funcionalidades, que pode ser considerada essencial para a interação entre os pares, seria a divisão em ‘subsala’ remotas – *breakout rooms* – que algumas suítes digitais oferecerem ao usuário. Com esse recurso, por exemplo, o professor pode separar os alunos em duplas para compartilharem uma história pessoal, praticarem um diálogo apresentado em aula, ou prepararem uma entrevista. Para trabalhos em grupo, o docente pode solicitar aos estudantes para realizarem um debate, jogarem um desafio previamente elaborado pelo professor em alguma plataforma de *games* educativos, ou desenvolverem um projeto cultural de forma conjunta, entre outras atividades.

3 - Realizar encontros síncronos periódicos com os estudantes

Em termos de interação, nada substitui o encontro físico entre os indivíduos de um determinado grupo. O cruzar de olhares, a linguagem corporal, os movimentos involuntários são elementos basais presentes em qualquer aglomeração de pessoas em um local. Em razão do avanço da tecnologia, muitos fatores primários do contato pessoal foram transportados para a esfera digital. Consequentemente, torna-se agora factível a realização de aulas *online* com algumas características oriundas das tradicionais turmas presenciais. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 309) mostram que “as tecnologias digitais nos dão acesso a espaços virtuais de aprendizagem customizáveis, na medida em que desamarram a educação das salas fixas [...]”. É relevante que o professor se aproprie dos atuais modernos recursos audiovisuais e tente se aproximar da intimidade inerente às aulas presenciais, porém, agora, o advento dos benefícios que o ensino *online* pode proporcionar. Realizar encontros síncronos, preferencialmente, de uma a duas vezes por semana, pode ser uma opção interessante para que os estudantes tenham a oportunidade de se expressarem em língua inglesa com o professor e os demais colegas. Não basta apenas também a conexão professor-aluno nos encontros remotos: é imperativo que o docente exerça



um papel de mediador no empoderamento linguístico do alunado, elaborando atividades que favoreçam a interação entre os pares, como entrevistas, jogos, rodas de conversa, entre outras. Outrossim, encorajar os alunos a compartilharem os seus interesses, os seus gostos e as suas histórias de vida para que se sintam acolhidos e protagonistas do seu próprio aprendizado. Tanto aquele que ensina quanto aquele que aprende desfrutam da oportunidade de ampliar as suas experiências socioculturais e desenvolver a oralidade de forma coletiva e colaborativa.

4 - Favorecer a interação dos pares fora dos encontros síncronos

Estamos o tempo todo conectados. Seja navegando pelo celular – estudando, trabalhando ou apenas se entretendo no computador – assistindo a um filme ou série por streaming na TV, a vida parece acontecer mais no mundo digital do que no mundo físico, hoje em dia. Consumimos os mais variados conteúdos que a tecnologia oferece na sua plenitude, e muitos dos assuntos que discutimos no contato “real” com o outro fazem parte do ‘mundo das nuvens’. Entretanto, apesar de todas as formas e diversidades de comunicação *online/offline*, é possível acreditar que nem todos os alunos interagem fora do contexto escolar. Para o professor, “saber explorar, de fato, os processos comunicativos da sociedade digital é um dos caminhos essenciais para a trabalhar o gênero no processo de aprendizagem significativo dos alunos” (MARQUES, 2021, p. 149). Talvez uma das razões para o não encontro discente seja a falta de tarefas orientadas que promovam a troca de ideias entre os estudantes. Elaborar atividades orais que extrapolem os confinamentos escolares é vital para que os discentes ampliem os seus escopos linguístico-discursivos e, naturalmente, fortaleçam os laços afetivos entre eles, resultando no aumento do prazer e interesse pela língua inglesa. Pedir aos alunos para se encontrarem em uma lanchonete ou café e conversarem em inglês sobre uma determinada série, incentivá-los a escreverem uma pequena peça de teatro na língua inglesa, ou encorajar a gravação de áudios em inglês via aplicativos de mensagens, são algumas possibilidades que o professor pode sugerir aos aprendizes para interagirem fora da sala de aula.

5 - Usar recursos que remetam aos contextos de uso ‘real’ da língua

Antigamente, as aulas de inglês não dispunham de tantos recursos para demonstrarem as mais variadas nuances do uso da língua. Os materiais didáticos de

outrora tentavam se aproximar das situações de uso do idioma da melhor maneira possível, porém havia uma certa limitação pelo próprio momento tecnológico da época. As fitas cassetes, os dicionários físicos e os videoteipes agora dão lugar aos aplicativos de música, aos dicionários *online* e aos portais de vídeos, praticamente um universo de possibilidades didático-pedagógicas nas mãos do professor. Pesquisar os materiais mais adequados nessa infinidade de recursos na rede torna-se um dos maiores desafios do docente da era moderna. Apesar de tal “problema”, não há do que se queixar no que tange à diversidade de recursos que a internet disponibiliza ao nosso alcance. Alinhamo-nos ao pensamento de Ribeiro (2021, p. 122):

[...] um iceberg de possibilidades que estão nas palmas das mãos de muitas pessoas, jovens ou não, no uso da linguagem por meio de recursos historicamente situados. É de espantar que alguém possa imaginar que os letramentos se encerrem em situações formais de ensino e aprendizagem, ignorando as possibilidades infinitas de análise que emergem continuamente, em nosso dia a dia com as pessoas, tendo à disposição tantas possibilidades e oportunidades semióticas quanto agora. (RIBEIRO, 2021, p. 122).

Portanto, é propício buscar músicas, vídeos, jogos, textos, *sites*, imagens, gráficos, memes, reportagens, entre outros gêneros, para a elaboração de atividades autênticas, interativas e significativas de uso da língua inglesa, que reproduzam, no ambiente virtual, o uso real da língua na sociedade, favorecendo o aprendizado genuíno do idioma. Mostrar vídeos na plataforma *TED Talks* para os alunos se inspirarem na criação das suas próprias apresentações, indicar músicas que contemplem determinadas estruturas linguístico-discursivas para os estudantes praticarem fora da sala de aula, treinar o discurso indireto usando uma reportagem publicada em algum portal internacional, são alguns exemplos de uso oral da língua inserida em um contexto real do idioma.

6 - Disponibilizar atividades para atividades *online* fora do contexto escolar

Na seara do universo de possibilidades que a rede dos computadores nos confere, o famoso e, quase, abjeto ‘dever de casa’ não pode mais ser cobrado apenas em exercícios de fixação de conteúdos ou produções maçantes e desconectadas do mundo do estudante. Segundo Pereira (2016, p. 168), nos dias atuais:

[...] vive-se um momento social em que o avanço tecnológico tem promovido as transformações sociais, principalmente no âmbito das comunicações e informações, muito mais céleres que, caso as escolas não se apressem para



acompanhá-las, poderão ficar ainda mais distantes da realidade do contexto social em que atuam. (PEREIRA, 2016, p. 168).

Assim como há uma abertura do leque de atividades remotas a serem realizadas no contexto da 'sala de aula', o exercício da oralidade *online* extraclasse deve ser incentivada para que os alunos, já constantemente conectados ao mundo virtual, possam continuar na própria internet e realizar tarefas que favoreçam a interação e o uso da língua entre eles. Para exemplificar, por que não pedir aos estudantes para se encontrarem *online* e produzirem um diálogo baseado em alguma aula específica? Em nosso dia a dia, já realizamos reuniões de trabalho, pesquisas acadêmicas, interagimos em redes sociais, entre outras tantas ações que realizamos no mundo virtual. Por que não usufruir deste mesmo espaço para praticar uma língua adicional de forma autêntica, multimodal e aprazível?

7 - Criar propostas avaliativas nos formatos síncrono e assíncrono

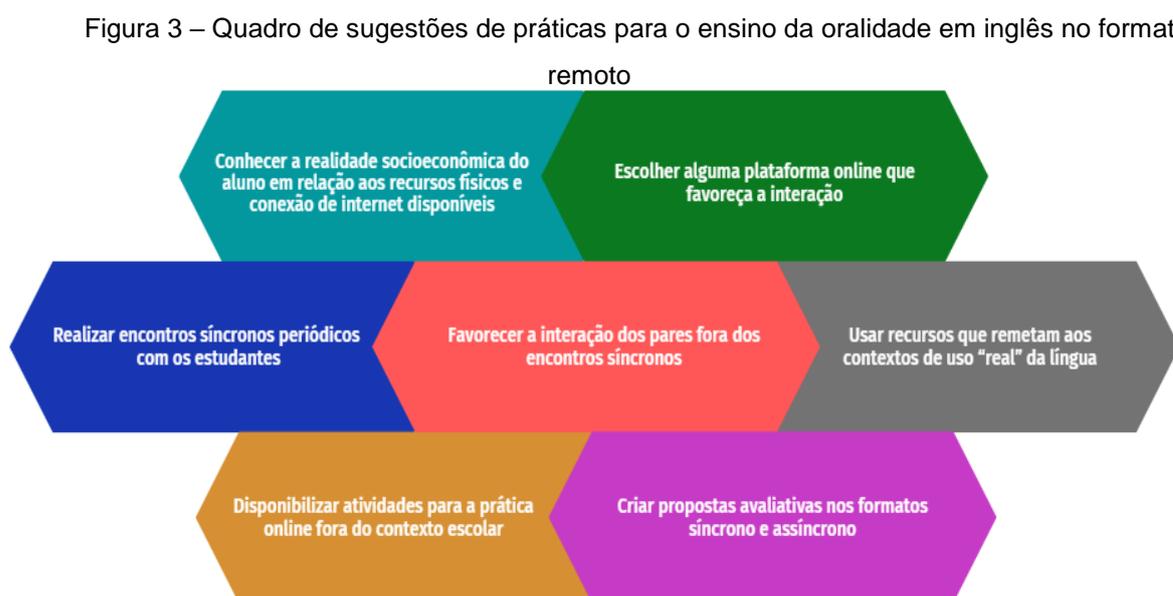
No tocante à avaliação, é importante destacar que “se as tecnologias digitais permitem uma maior customização da aprendizagem; elas também possibilitam – até mesmo exigem – uma maior customização da avaliação” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 313). Sendo assim, tanto para o aluno ter o senso de progresso no aprendizado da língua quanto para o professor analisar o desenvolvimento do estudante e das suas próprias aulas, é preponderante que existam avaliações específicas e, logo em seguida, alguma(s) de caráter global, para que haja um ciclo de ação – reflexão – (re)ação direcionado ao trabalho realizado. Sob essa perspectiva, algumas atividades avaliativas podem ser realizadas de forma síncrona ou assíncrona, conforme o seu caráter somativo ou formativo. De acordo com Quevedo-Camargo (2021, p. 48), as atividades avaliativas de cunho somativo são aquelas que “fornecem aos professores informações sobre quão eficazes as estratégias de ensino têm sido, o tempo necessário para a instrução e como melhorar o ensino para futuros alunos”, e as avaliações formativas são aquelas nas quais se espera “que os alunos usem os resultados das avaliações, examinem e reflitam sobre o feedback recebido e, em seguida, utilizem o feedback para monitorar seu próprio progresso e aprendizagem”.

Atividades avaliativas a serem realizadas no formato síncrono podem ser consideradas benéficas para que os alunos entendam que algumas situações

linguístico-discursivas exigem uma produção oral mais assertiva, como em entrevistas de emprego, apresentações de trabalho, ou palestras em conferências, entre outros cenários similares. Aquelas a serem aferidas assincronamente poderão fornecer maior tempo e possibilidade ao estudante de preparar, executar e avaliar, juntamente com o docente, os aspectos positivos e negativos de determinada atividade avaliativa, e realizá-la novamente em busca do aperfeiçoamento linguístico-discursivo constante e processual. Algumas sugestões, como solicitar aos alunos para se encontrarem *online* fora do contexto escolar e gravarem um diálogo semiestruturado para avaliação do professor, ou suscitar, no encontro síncrono, um debate com um tema já trabalhado com os estudantes, para que o docente avalie a interação e o uso das estruturas linguístico-discursivas, podem ser opções profícuas na avaliação do processo de ensino-aprendizagem discente e na reflexão acerca do trabalho docente.

Sob essa perspectiva, o professor poderá aplicar as sugestões conforme a necessidade e viabilidade de cada turma e tornar a interação mais constante entre os estudantes, favorecendo o exercício da oralidade entre eles e aprimorando os seus níveis linguístico-discursivos e o seu próprio desenvolvimento integral como indivíduo inserido na sociedade. Conforme Bronckart (2003), a linguagem humana não é apenas o produto da interação entre os pares, mas funciona também como mediadora entre eles, aperfeiçoando tanto a língua quanto o próprio ser humano.

Em resumo, segue um quadro com as sugestões de forma sintética, para melhor visualização e compreensão do leitor (Figura 3):



Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos sete sugestões para o trabalho com a habilidade oral em língua inglesa que poderão auxiliar o professor na elaboração de aulas e/ou cursos no formato *online*. Realizar uma pesquisa-ação ou elaborar um estudo de caso, implementando essas sugestões para aferição da eficácia e execução dos devidos ajustes pedagógicos, são algumas possibilidades de novas pesquisas acerca do tema deste artigo, as quais poderão abrir novos caminhos para o ensino de idiomas no formato remoto. Desafiador e incerto, o futuro do ensino da língua inglesa perpassa necessariamente pelos multiletramentos e multimodalidade que o ensino do idioma atualmente requer, pois “é preciso também que o aluno desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira ética, democrática e protagonista” (ROJO, 2009, p. 119). As interações, os contextos sociais e os discursos provenientes das realidades que se misturam através da globalização exigem um cidadão cada vez mais múltiplo: multiletrado, multicultural e multidimensional. Multiletrado, para que tenha uma ampla compreensão dos signos, e os ressignifique, e reconfigure-se durante o processo; multicultural, para que se provisione das semioses inseridas nos grupos sociais; multidimensional, para que se (re)adapte aos contextos socioculturais presentes em nossa sociedade. Enfim, baseado na análise das sugestões elencadas neste artigo, o professor deve criar estratégias e atividades orais para mostrar aos alunos que as aulas remotas podem ser tão interativas e benéficas quanto no contexto presencial, facilitar o aprendizado da língua inglesa e abranger um número ainda maior de estudantes sem tempo para se dedicar a tais interações ou sem interesse em vivenciar novas experiências no idioma.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAPTISTA, L. M. T. R. Multiletramentos, letramento visual e ensino de espanhol: algumas questões sobre as práticas comunicativas contemporâneas. *In*: BAPTISTA, L. M. T. R. (org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade**:



multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas: Pontes Editora, 2016, p. 65-84.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

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

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

JUNQUEIRA, E. S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. *In*: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 31-39.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014. p. 21-48. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiaadinha.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, R. G. Projeto em rede: para a construção de um “novo ethos” na Educação Básica. *In*: KERSCH, D. F *et al.* (org.). **Multiletramentos na pandemia: aprendizagem na, para a e além da escola**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021. p. 135-154.



MILLARD, W.; MENZIES, L. **Oracy**: the state of speaking in our schools. Voice 21, [S .l.], 2016. Disponível em: <https://cfey.org/wp-content/uploads/2016/11/Oracy-Report-Final.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

MONTEIRO, L. M. T. Multimodalidade na sala de aula de língua inglesa e aquisição lexical. *In*: HEMAIS, B. J. W. (org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas: Pontes Editora, 2015. p. 171-190.

PEREIRA, E. C. Práticas letradas digitais e os desafios da escola pública. *In*: BAPTISTA, L. M. T. R. (org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editora, 2016. p. 153-182.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliação online: um guia para professores**. Araraquara: Letraria, 2021. Disponível em: <https://www.letraria.net/download/avaliacao-online-um-guia-para-professores/?wpdmdl=10340&refresh=60fef7fbe00d21627322363>. Acesso em: 16 fev. 2023.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 11-32.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de textos: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: REUTER, Y. (ed.). **Les Interactions Lecture-Écriture (actes du Colloque Théodile-Crel)**. Tradução Roxane Helena Rodrigues Rojo. Bern: Peter Lang, 1994. p. 155-173.

SOUSA, A. A. C. P. **Sequências didáticas para desenvolvimento e avaliação da oralidade em inglês língua estrangeira: proposta para contexto de aprendizagem por ciclos à luz da avaliação orientada para aprendizagem**. 2021. 253 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42948>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SPINOZA, B. **Ética**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEIXEIRA, C. H. E. T. Multimodalidade: mais um desafio para o professor de inglês. *In*: HEMAIS, B. J. W. (org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade**: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas: Pontes Editora, 2015. p. 151-170.

TEMÓTEO, A. S. S. G. A constituição de letramentos, durante a pandemia: desafios para professores e alunos. *In*: KERSCH, D. F *et al.* (org.). **Multiletramentos na pandemia**: aprendizagem na, para a e além da escola. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021. p. 69-84.

VEÇOSSO, C. E. O interacionismo sociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochninov). **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1-9, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/22376>. Acesso em: 29 abr. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Recebido: 24/03/2023

Aprovado: 06/06/2023

Publicado: 19/06/2023

Como citar (ABNT): BORBA, V. H. R.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Sugestões de práticas de ensino da oralidade em língua inglesa no formato remoto. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 9, e219323, 2023.

Contribuição de autoria:

Victor Henrique Rodrigues de Borba: Escrita (rascunho original).

Gladys Quevedo-Camargo: Escrita (revisão e edição).

Editor responsável: Iandra Maria Weirich da Silva Coelho.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

