

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

Lucienne de Castro Gomes

**FALAR E OUVIR PELA MEDIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: O
GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL PARA O APRIMORAMENTO DOS
MULTILETRAMENTOS DOS PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Belo Horizonte

2015

LUCIENNE DE CASTRO GOMES

**FALAR E OUVIR PELA MEDIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: O
GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL PARA O APRIMORAMENTO DOS
MULTILETRAMENTOS DOS PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira

Orientadora: Profa. Dra. Reinildes Dias

BELO HORIZONTE

2015

DEDICATÓRIA

Aos Amores da minha vida Sérgio, Davi e Stella e
aos professores de inglês das escolas públicas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu refúgio e fortaleza presente em todas as horas.

Ao meu marido e querido Sérgio, presente de Deus em minha vida, pelo incentivo e por acreditar em mim quando eu já nem acreditava, apoiando-me em todos os momentos. A você, meu amor meu eterno agradecimento por tudo que você é.

À minha orientadora Professora Reinildes Dias, pelas orientações, revisão criteriosa deste trabalho, pela amizade, compreensão e carinho, muito obrigada por tudo.

Aos meus filhos, por menores que sejam, sempre foram grandes companheiros de abraços e garatujas de mestrado.

À minha mãe, exemplo de vida, honestidade, determinação e cuidado comigo e com meus filhotes.

Aos professores das escolas públicas que acreditam no ensino da língua inglesa e fazem a diferença em seus trabalhos, em especial às professoras que participaram dessa pesquisa.

Aos professores do Programa em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG Laura Micolli, Carla Coscarelli, Sônia Pimenta, Reinildes Dias, Ricardo Souza, Júlio César Sal Vaz, Ana Cristina Fricke Matte, pelos ensinamentos acadêmicos.

Aos professores que compõem esta banca, Sônia Pimenta e Kleber Aparecido da Silva, por se disporem a contribuir com este trabalho.

Aos funcionários do POSLIN (Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos), pela compreensão.

Aos meus irmãos, irmãs queridas, aos sobrinhos e sobrinhas pelo incentivo e orações.

Ao meu cunhado Alfredo e minha querida enteada Giulia por todo carinho.

Às amigas Jacqueline e Fernanda pelas leituras e revisões.

A todos os amigos, em especial à Karina, Fernanda, Dora Semil, Jamila, Grace, Gustavo e Marcelo pelo incentivo.

Aos amigos que fiz durante o mestrado, em especial ao André Willian, Marilane Miranda, Vânia Castro e Felipe Macedo, pelos momentos de discussões acadêmicas.

Ao meu médico, Dr. Anderson Antônio Faria, por cuidar de mim com tanta atenção durante o final deste trabalho.

Ao Projeto EDUCONLE da UFMG, em especial às Professoras Deise Prina Dutra, Heliana Melo e à querida Valdeni pelo incentivo ao ingresso à vida acadêmica e por todos os deslocamentos provocados.

Ao Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA (PDPI) da Fulbright, Capes e Embaixada dos EUA e à Universidade de Oregon, por concretizarem um grande sonho e proporcionarem tantos conhecimentos.

À Capes pelo apoio financeiro, permitindo minha dedicação a este estudo.

Aos queridos amigos de Timóteo e familiares que sempre me apoiaram.

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.

Paulo Freire (1979).

RESUMO

As contribuições tecnológicas ocorridas nos últimos tempos têm acarretado mudanças nas formas como nos comunicamos e como aprendemos. Os professores são testemunhas de como essas transformações têm influenciado a aprendizagem. Essa nova aprendizagem envolve novos discursos e novos modos de comunicação, uma vez que a comunicação é cada vez mais multimodal. Esta pesquisa investigou as contribuições do estudo do gênero exposição oral, na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, para o aprimoramento das capacidades de ouvir e falar dos professores de inglês da rede pública do Estado de Minas Gerais, na modalidade a distância. Configura-se como estudo de caso de cunho etnográfico no ambiente digital, de caráter interpretativista, pois faz uso de procedimentos qualitativos e quantitativos. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários, produções orais dos participantes que incluíram relatos e exposição oral. O estudo revela que, apesar de reconhecerem que o uso de recursos digitais são importantes para o desenvolvimento da competência oral, muitos professores desconhecem esses recursos. No entanto, eles também apontam que pretendem (re)significar e (re)descobrir sua prática durante o desenrolar das ações pedagógicas da investigação. Constatou-se que o estudo com o gênero exposição oral sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, na modalidade a distância, contribuiu para o aprimoramento da expressão oral dos participantes. Os recursos tecnológicos digitais utilizados podem ser considerados como artefatos socioculturais que propiciaram este aperfeiçoamento. O fato de a pedagogia dos multiletramentos propor uma abordagem em que o aprendiz reconhece suas práticas de letramento permitiu que os participantes apropriassem dessas práticas e, conseqüentemente, aplicassem-nas em seus contextos de atuação docente.

Palavras-chave: Gênero Exposição Oral, Pedagogia de Multiletramentos, Tecnologias Digitais, Ensino a distância, Professores da rede pública de Minas Gerais.

ABSTRACT

Recent technological contributions have entailed changes in the way we communicate and how we learn. Teachers are witnesses of how these changes have influenced learning. This new learning involves new speeches and new communication modes since communication is increasingly multimodal. This research has investigated the contributions to the study of the genre oral presentation, from the viewpoint of the multiliteracies pedagogy, in order to improve public school English teachers' capacities to listen and speak in English. These teachers are from the state of Minas Gerais and the teaching modality involved distance learning. The study is an ethnographic-interpretive case study in the digital environment; the data analysis is developed by means of qualitative and quantitative procedures. The instruments used for data collection were questionnaires, oral productions of the participants that included reports and oral presentations. The study reveals that, despite recognizing that the use of digital resources is important to the development of their oral capacity to listen and speak in English, many of these teachers are unaware of these features. However, they have also pointed out that they wish to (re)signify and (re)discover their practices during the course of pedagogical actions of the investigation. It was found that the study of the genre oral presentation from the perspective of the multiliteracies pedagogy, in distance learning, has contributed to the participants' improvement in oral expression in English. Digital technology resources used can be considered as socio-cultural artifacts that have led to this improvement. The fact that the multiliteracies pedagogy proposes an approach in which learners recognize their literacy practices allowed the participants to incorporate these practices into their teaching contexts.

Keywords: Genre Oral Presentation. Multiliteracies Pedagogy. Digital Technologies. Distance learning. Minas Gerais public school teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os dois Multis de Multiletramentos	16
Figura 2 - Aspectos da Competência Comunicativa de Hymes.....	25
Figura 3 - Teaching-learning Cycle Rothery e Stenglin	32
Figura 4 - Representação do conceito de Design.....	41
Figura 5 - Telas do aplicativo <i>WhatsApp</i>	43
Figura 6 - Página inicial da MAGISTRA	58
Figura 7 - Mapa com a indicação dos municípios dos participantes	60
Figura 8 - Página inicial do Curso TDMLPIEO	63
Figura 9 - Primeira apresentação oral	90
Figura 10 - Exemplo de feedback enviado	90
Figura 11 - Fórum da Exposição Oral	91
Figura 12 - Exemplo de Contribuição no Fórum	92
Figura 13 - Exemplo de Contribuição no Fórum	92
Figura 14 - Mural no Padlet da EO	95
Figura 15 - Tutorial para inserção de áudio	104
Figura 16 - Primeira apresentação escrita professora Nanda	105
Figura 17 - Produção da apresentação professora Luciana	118
Figura 18 - Produção oral professora Luciana	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O "como" dos multiletramentos	46
Quadro 2 - Meios não linguísticos da Compreensão Oral	54
Quadro 3 - Questões dos Questionário 1	61
Quadro 4 - As Ações pedagógicas	64
Quadro 5 - Códigos utilizados para transcrição oral	70
Quadro 6 - Exposições orais analisadas	71
Quadro 7 - Análise das EOs	73
Quadro 8 - Verificação da articulação linguística	74
Quadro 9 - Forma Composicional do gênero	74
Quadro 10 - Avaliação Multimodalidade	75
Quadro 11 - Resumo Prática Situada	96
Quadro 12 - Resumo Instrução Explícita	99
Quadro 13 - Pros e Cons	100
Quadro 14 - Produções Analisadas	123
Quadro 15- Aspectos Multimodais	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Avaliação da 1ª e 2ª produção Nanda	107
Tabela 2 - Avaliação verificação linguística produção Nanda.....	108
Tabela 3 - Avaliação da 1ª e 2ª da EO professora Nanda	109
Tabela 4 – Avaliação dos Aspectos Multimodais Nanda.....	110
Tabela 5 – Avaliação da 1ª e 2ª produção Graça	111
Tabela 6 - Avaliação verificação linguística produção Graça.....	112
Tabela 7 - Avaliação da 1ª e 2ª da EO professora Graça	112
Tabela 8 – Avaliação dos Aspectos Multimodais Graça	113
Tabela 9 – Avaliação da 1ª e 2ª produção Jana	115
Tabela 10 - Avaliação verificação linguística produção Jana	116
Tabela 11 - Avaliação da 1ª e 2ª da EO professora Jana.....	117
Tabela 12 – Avaliação dos Aspectos Multimodais Jana	117
Tabela 13 – Avaliação da 1ª e 2ª produção Luciana	120
Tabela 14 - Avaliação verificação linguística produção Luciana	120
Tabela 15 - Avaliação da 1ª e 2ª da EO professora Luciana.....	121
Tabela 16 – Avaliação dos Aspectos Multimodais Luciana	122

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Experiência do professor em sala de aula.	77
GRÁFICO 2 – Grau de escolaridade dos professores.	78
GRÁFICO 3 – Nível de ensino que os professores trabalham	78
GRÁFICOS 4 e 5 – Experiências uso oralidade em LI	78
GRÁFICO 6 – Frequência com a qual os participantes se expressam oralmente.....	79
GRÁFICO 7 – Perguntas 6 e 7 do Primeiro Questionário	79
GRÁFICO 8 – Pergunta 20 - Primeiro Questionário	82
GRÁFICO 9 – Questionário 1 – Pergunta 22	83
GRÁFICO 10 – Questionário 1 – Pergunta 27	83
GRÁFICO 11 – Questionário 1 – Pergunta 14	84
GRÁFICO 12 – Questionário 1 – Pergunta 24	85
GRÁFICO 13 – Questionário 1 – Pergunta 29	86
GRÁFICO 14 – Experiência com Exposição Oral	87
GRÁFICO 15 – Recursos utilizados para EO	87
GRÁFICO 16 – Questionário 1 – Pergunta 31	88
GRÁFICO 17 – Questionário 1 – Pergunta 30	88
GRÁFICO 18 – Recursos Multimodais utilizados na 1 ^a e 2 ^a versão	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAD – Centro de Educação a Distância

CNE – Conselho Nacional de Educação

EO – Exposição Oral

MEC – Ministério da Educação

L2 – Segunda Língua

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

GU – Gramática Universal

CC – Competência Comunicativa

DC – Desempenho Comunicativo

NLG – New London Group

OCEM – Orientações Curriculares do Ensino Médio

SMS – Short message Service

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

MOODLE - Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Justificativa	14
1.2 Objetivos	18
1.3 Objetivos Geral e específicos	18
1.4 Perguntas da pesquisa	18
1.5 Estrutura da dissertação	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 Implicações da competência sócio-comunicativa no Ensino de LE	21
2.2 Os gêneros textuais e o ensino de Línguas	30
2.3 Pedagogia dos Multiletramentos: do letramento ao multiletramentos	35
2.3.1 <i>Design: possibilidades de construção discursiva</i>	40
2.3.2 <i>Multimodalidade</i>	42
2.3.3 <i>Aprendizagem como processo</i>	45
2.4 Gêneros Oraís	48
2.5 Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e o MOODLE	50
2.6 Gênero Exposição Oral.....	52
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	55
3.1 Escolha Metodológica	55
3.1.1 <i>Ações prévias à pesquisa</i>	57
3.2 Contexto e Participantes	57
3.2.1 <i>Magistra</i>	57
3.2.2 <i>Professores Participantes</i>	59
3.3 Construindo os Instrumentos de Coleta de dados	60
3.3.1 <i>Questionários</i>	61
3.3.2 <i>O Curso TDMLPIEO</i>	62
3.4 Aprendizagem como processo	64
3.4.1 <i>Recursos Digitais utilizados durante as ações pedagógicas</i>	66
3.4.2 <i>Prática Situada</i>	69
3.4.3. <i>Instrução Explícita – Conceitos</i>	69
3.4.4 – <i>Enquadramento Crítico /Análise</i>	70
3.4.5 – <i>Prática Transformada</i>	70
3.5 Procedimentos de Organização dos dados	71
3.5.1 <i>Categorias de Análise</i>	72
3.5.2 <i>Critérios para análise dos dados</i>	72
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	76
4.1 Primeiro Questionário	76
4.1.1 <i>Perfil dos Participantes</i>	77
4.1.2 <i>Ações que os professores utilizam para aprimoramento da expressão oral</i>	80
4.1.3 <i>Experiência dos participantes com o gênero Exposição Oral</i>	86
4.3.2 – <i>Práticas Situadas</i>	89
4.3.3 – <i>Instrução Explícita /Conceitualização</i>	97
4.3.4 – <i>Enquadramento Crítico /Análise</i>	100
4.3.5 <i>Prática Transformada</i>	104

4.3.5.1 <u>Análise das produções Professora Nanda</u>	105
4.3.5.2 <u>Análise das produções Professora Graça</u>	110
4.3.5.3 <u>Análise das produções Professora Jana</u>	113
4.3.5.4 <u>Análise das produções Professora Luciana</u>	117
4.4 Percepção dos professores sobre a pedagogia dos multiletramentos	126
5 CONCLUSÃO	131
5.1 Retomada das perguntas de pesquisa	131
5.2 Limitações deste trabalho	137
5.3 Sugestões para pesquisas futuras	138
5.4 Considerações Finais	138
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE	148
ANEXOS	155

1. INTRODUÇÃO

Os estudos realizados neste trabalho buscam investigar as contribuições do gênero exposição oral para o aprimoramento da expressão oral dos professores de inglês da rede pública estadual de Minas Gerais. Tendo a pedagogia dos multiletramentos como suporte teórico-metodológico, investigamos as contribuições dos recursos digitais para esta dissertação, durante um curso na modalidade a distância.

1.1 Justificativa

Ao propor este estudo, consideramos as grandes mudanças ocorridas nos últimos tempos. A sociedade vivencia transformações na cultura, política, relacionamentos, educação e no ensino/aprendizagem, entre outras. As tecnologias trazem avanços que pensávamos até então existir somente na ficção. A comunicação no mundo inteiro é cada vez mais dinâmica, uma vez que o tempo e espaço ampliam seus limites, e a informação pode ser acessada a qualquer hora e de qualquer lugar, desde que a tecnologia necessária esteja disponível.

Com a mediação pelas tecnologias digitais, o conceito de presencial não mais se limita ao face a face, pois a presença de interlocutores também se concretiza no meio virtual. O surgimento de aplicativos e programas de comunicação tem possibilitado uma maior interação entre pessoas, interligando o mundo, construindo uma verdadeira teia global.

Um dos fatores que sempre me incomodou, como docente e formadora de professores em língua inglesa da rede pública, foi a queixa recorrente dos que dão aula de inglês quanto a pouca oportunidade de falarem a língua que ensinam. No que se refere ao ensino da Língua Inglesa (LI), a expressão oral ainda persiste quão grande desafio para os docentes e discentes. Podemos afirmar que as interações com os alunos são limitadas devido a uma mínima carga horária, ao grande número de estudantes em classe e às dificuldades linguísticas destes para manter uma discussão sobre algum assunto.

Em 1998, participando como mediadora, do projeto do CRV (Centro Virtual de formação de Professores), tive a oportunidade de interagir com outros professores de inglês através de fóruns de discussão e e-mails. Durante os trabalhos desenvolvidos, alguns docentes de inglês, mesmo atuando em salas de aula, sentiam-se inibidos a se expressarem oralmente na língua inglesa.

Essa dificuldade é também reconhecida nos documentos oficiais, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, publicado pelo MEC em 1998, considera que

o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, **pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores**, material didático reduzido ao giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Atualmente, os governos federal, estadual e municipal têm promovido ações para oferecer cursos de graduação, pós-graduação e educação continuada aos professores. Segundo o Centro de Educação a Distância (CEAD), os cursos na modalidade a distância representam 48% do total das 331.607 mil vagas oferecidas nas universidades e institutos federais para o aprimoramento profissional de professores em todo o país.¹

As Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 sugerem que os cursos que orientam a formação para a atividade docente preparem os professores para o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores².

Nos últimos anos, privilegiou-se no ensino de línguas a leitura e a escrita, o que é confirmado pelos estudos de Ialago e Duran (2008). Esses pesquisadores constataram que o estudo de línguas estrangeiras privilegia a capacidade de leitura dos alunos com base na compreensão dos fundamentos da gramática e também nas atividades de tradução. Com o advento das novas tecnologias de comunicação e da globalização, o acesso à informação e ao conhecimento tem sido ampliado. Os professores vivenciam essas mudanças, mas nem sempre estão preparados para inseri-las em suas práticas. Acredito na educação a distância como forma de diminuir as diferenças e deficiências no desenvolvimento do aprimoramento profissional dos professores de inglês no contexto brasileiro, amparada pela pedagogia dos multiletramentos.

Dias (2012), em sua pesquisa sobre *Webquests*, afirma que os professores envolvidos

¹ Fonte: <http://www.cead.unb.br/index.php/todas-as-noticias/101-cursos-a-distancia-contribuem-para-formacao-de-professores.html> dado em 20/08/2014.

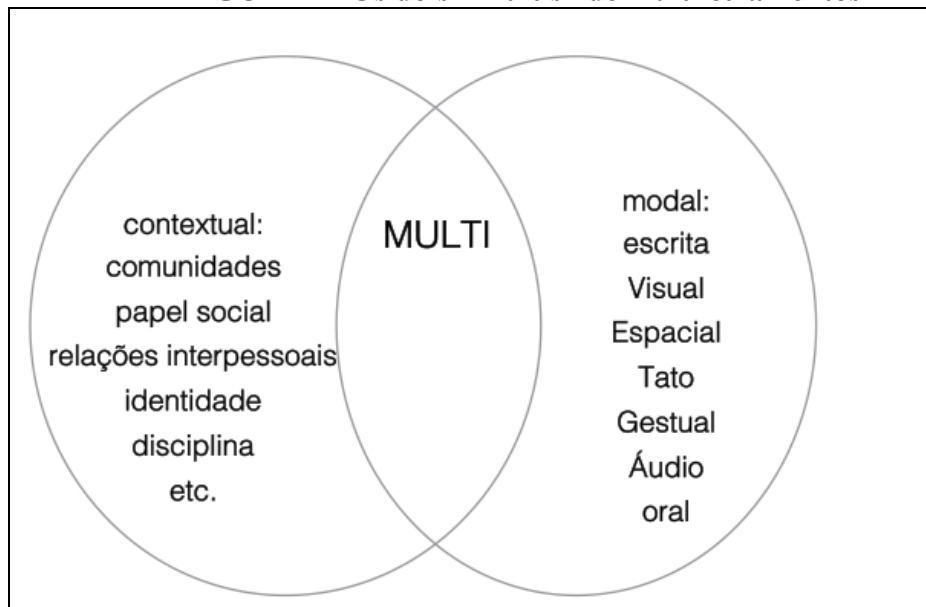
² Resolução CNE/CP No 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Art. VI. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em: 10/01/2014.

em projetos, utilizando os ambientes digitais, têm a oportunidade de repensar a sua prática pedagógica. Eles precisam conhecer os recursos digitais disponíveis para, assim, oferecer e promover uma interface mais enriquecedora e colaborativa com seus alunos (COSCARELLI, 2005; DIAS, Ibid.).

Defendemos que a diversidade linguística e cultural, proporcionada pela globalização e os recursos digitais, multiplicaram os modos semióticos de comunicação. Estes dois aspectos são responsáveis pelo prefixo multi de multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2000; 2009; 2012).

Produzir e implementar atividades, sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, significa incorporar dois aspectos às atividades educativas com a mediação das tecnologias digitais, o reconhecimento do fenômeno da diversidade e da multimodalidade dos textos contemporâneos (COPE; KALANTZIS, 2000; 2009; 2012), como mostrados na figura abaixo.

FIGURA 1- Os dois “Multis” de multiletramentos



Fonte: KALANTZIS; COPE, 2012. p. 2.

A presente análise incorpora essas noções ao propor contribuições sobre o estudo do gênero exposição oral e a apropriação de suas características básicas pelos professores de inglês da rede pública do Estado de Minas Gerais para o aprimoramento de suas capacidades para ouvir e falar nesse idioma, na modalidade a distância.

Atualmente, muitas pesquisas na área da linguística aplicada têm se dedicado ao estudo das possibilidades de uso de *software* gratuitos nos ambientes virtuais para favorecer o aprimoramento no uso real do inglês (DIAS, 2010; WARSCHAUER, 2010). Esses trabalhos oferecem valiosas contribuições sobre a utilização de gêneros, tecnologias digitais e os ambientes virtuais de aprendizagem no processo de ensinar inglês.

No entanto, ainda são escassas investigações sobre a utilização de gêneros orais e ferramentas da web para contribuir para o aperfeiçoamento das interações comunicativas dos professores de inglês, sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, mediado pelas tecnologias digitais.

A escolha da exposição oral (EO) neste trabalho, surgiu da perspectiva de trabalhar com um gênero que estivesse presente nas interações cotidianas dos professores e que pudesse ser utilizado como objeto de ensino (DOLZ, et al., 1998). Assim, eles poderiam se apropriar de suas características básicas para que pudessem produzi-las com adequação. A EO configura-se em um dos gêneros mais utilizados no âmbito escolar/acadêmico mas, no entanto o ensino sistemático dele ainda é pouco ou quase nada abordado.

Pode-se afirmar que aprender a ouvir e a falar é uma das dificuldades que os professores de inglês brasileiros enfrentam. Em razão de fatores como a distância dos países onde esse idioma é falado, a carga horária inadequada na graduação, o alto custo dos cursos particulares de línguas, a dificuldade de interagir com falantes que têm o inglês como primeira ou segunda língua, existência só de canais pagos para os programas de TV nesse idioma, entre outros.

Acredito que o conhecimento construído sobre o gênero EO pode significar um instrumento empoderador para o desenvolvimento discursivo dos que o usam em situações reais de comunicação. Ao expor oralmente um tema, o expositor precisa planejar sua apresentação, preparar-se para dominar o tema que será apresentado, elaborar roteiros e *slides*, utilizar uma linguagem formal e antecipar as considerações dos ouvintes. Neste sentido, o expositor torna-se um especialista no assunto e o destinatário alguém disposto a aprender. Cabe salientar que este gênero tem caráter monologal (ROULET, et al., 1985) e quem o utiliza tem usualmente direito a turnos mais longos de fala.

1.2 Objetivos

Esse estudo busca contribuir para o aprimoramento da capacidade dos professores de inglês, a fim de se expressarem oralmente em práticas multiletradas no processo de

comunicação oral, sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos. Nela o conceito de *design* é um eixo estruturador nos usos sociais pelo ensino, entendendo que os sentidos são construídos por diferentes modos. Portanto, toda experiência multiletrada implica na construção de sentidos. Este estudo propõe atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos a seguir.

1.3 Objetivos Geral e específicos

Nesta pesquisa, o objetivo principal é investigar as contribuições do estudo do gênero exposição oral para o aprimoramento das capacidades para ouvir e falar dos professores de inglês da rede pública do Estado de Minas Gerais na modalidade a distância, tendo a proposta da pedagogia dos multiletramentos como o aporte teórico-metodológico principal (KALANTZIS; COPE, 2012). Então, combinou-se a abordagem via gêneros textuais orais, os recursos multimodais presentes em ambientes virtuais e a pedagogia dos multiletramentos mediada pelas tecnologias digitais.

Para tal, tracei os seguintes objetivos específicos:

- Verificar se os professores fazem uso de recursos e/ou atividades para contribuir para o aperfeiçoamento de sua expressão oral.
- Investigar as contribuições do trabalho com o gênero exposição oral para o aprimoramento da expressão oral dos professores e seus multiletramentos.
- Identificar a percepção dos professores sobre a utilização de uma pedagogia dos multiletramentos para o aprimoramento de sua expressão oral com o uso de recursos digitais.

1.4 Perguntas da pesquisa

Este trabalho procurará responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais ações os professores utilizam para contribuir no processo de aprimoramento de sua expressão oral em inglês?
2. Como o trabalho com o gênero exposição oral pode contribuir para o aprimoramento dos multiletramentos em expressão oral dos professores?

3. Qual a percepção dos professores sobre a utilização de uma pedagogia dos multiletramentos para o aprimoramento de sua expressão oral com o uso de recursos digitais?

1.5 Estrutura da dissertação

O método de investigação utilizado é o estudo de caso de base qualitativa interpretativa, apoiado em diferentes instrumentos de coleta de dados. A pesquisa é do tipo etnográfica, orientada por uma perspectiva *êmica*³, por meio da qual, como tutora do curso, a pesquisadora se incluiu no contexto dos participantes.

Nesta pesquisa, os dados serão coletados por meio de questionários, entrevistas orais, compreensão e produção oral de gêneros diversos gravados pelos participantes. Os dados quantitativos dos questionários serão apresentados por meio de gráficos. As produções serão analisadas sob uma perspectiva qualitativa interpretativa, com base na pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006), incluindo aspectos da multimodalidade e a teorização sobre os gêneros (SWALES, 1990, 1998, 2004 e DOLZ; SCHNEUWLY, 1998), tendo o gênero exposição oral como objeto de estudo (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998).

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo este o capítulo introdutório, no qual apresenta-se a contextualização da pesquisa, os objetivos e as perguntas que conduziram este trabalho.

O segundo discute a fundamentação teórica que embasa a pesquisa. Apresenta um breve estudo sobre as implicações da competência sócio-comunicativa no ensino de língua estrangeira, a abordagem de ensino via gêneros textuais, os princípios da pedagogia dos multiletramentos que incluem os aspectos da multimodalidade dos textos da era contemporânea e a diversidade linguística e cultural.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia adotada, descreve o contexto de coleta de dados e os participantes da pesquisa. Apresenta os instrumentos e procedimentos de coleta para análise dos dados.

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados. Os resultados foram obtidos por meio

³ A perspectiva *êmica* procura analisar e compreender os comportamentos intrínsecos a contextos culturais específicos (Berry, 1989).

de análise qualitativa interpretativa e pela geração de alguns dados quantitativos. Esses últimos são representados por meio de gráficos e tabelas.

O capítulo cinco apresenta as considerações finais, retoma as perguntas de pesquisa e expõe as contribuições deste trabalho para os estudos da linguística aplicada.

REFERENCIAL TEÓRICO

O interesse desta pesquisa é investigar quais as contribuições no estudo do gênero Exposição Oral a professores de inglês da rede pública de ensino na modalidade a distância, tendo por aporte teórico principal a proposta da pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012). Para tal, utilizamos tecnologias digitais e recursos multimodais disponíveis na web como vídeos, *software* de gravação, *podcasts*, aplicativos, fóruns de discussão e outros. Faz-se, então, necessária uma breve apresentação das concepções teóricas sobre as implicações da competência sócio-comunicativa no uso do inglês na modalidade oral para, em seguida, enfatizarmos a proposta da pedagogia dos multiletramentos.

Abordaremos, a seguir, as mudanças nas formas de interação comunicativa ocorridas nos últimos anos. A diversidade linguística e cultural, advindas de uma economia globalizada e a multimodalidade presente na comunicação, resultante das novas tecnologias, influenciaram e interferem diretamente nessas mudanças (KRESS, 2003). Defendemos que a pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012) pode promover o agenciamento do aprendiz (BAZERMAN, 2006) através da participação, reflexão, reconstrução e construção discursiva em inglês do gênero expressão oral.

2.1 Implicações da competência sócio-comunicativa no Ensino de Língua Estrangeira.

Aprender uma segunda língua é uma necessidade muito remota e advém de razões culturais, políticas, econômicas e militares. Saber outro idioma é um processo de empoderamento⁴ do sujeito. E como se aprende uma língua Estrangeira? Muitos aprendizes não sabem como, mas se forem perguntados sobre qual o objetivo principal deste aprendizado, certamente a resposta será se comunicar oralmente no outro idioma. Porém, nem sempre esse objetivo é alcançado. Neste sentido, a Linguística, a Linguística Aplicada e outras ciências têm se dedicado a investigar para descobrir como aprendemos e desenvolvemos a capacidade de usar uma língua estrangeira para nos comunicar e muito tem sido feito, ao longo das décadas.

Historicamente, a primeira e mais antiga metodologia foi a abordagem tradicional ou gramática-tradução. Essa abordagem visava o ensino das línguas clássicas como o grego e o latim. Além de desenvolver o conhecimento dos alunos sobre a língua, permitindo o acesso a

⁴ O termo “empoderamento” é uma das expressões utilizadas pelo educador Paulo Freire, significa processo de conquista, avanço e superação por parte daquele que se empodera.

textos literários, buscava-se também o desenvolvimento do domínio da gramática normativa. Essa metodologia vigorou, exclusiva, até o início do século XX.

Entre 1940 e 1970, o ensino de segunda língua (L2) e de língua estrangeira (LE) foi diretamente influenciado pelo Behaviorismo, corrente teórica da psicologia que se baseia no estudo do comportamento. O filósofo e linguista Leonard Bloomfield (1914), fundador da Sociedade Linguística da América, publicou, em 1933, o livro *Language*. Este livro sintetizou a teoria e prática da análise linguística e foi considerado um texto clássico da linguística estrutural. A abordagem de Bloomfield foi caracterizada por sua ênfase em uma base científica da linguística e sua adesão ao behaviorismo.

O ensino baseado na psicologia behaviorista e nos conceitos de Bloomfield (1914) é um processo mecânico de repetição e memorização. Com base nessa perspectiva psicolinguística, os trabalhos de Nelson Brooks (1960) e de Robert Lado (1964) tiveram grande influência no desenvolvimento de materiais e técnicas de ensino relativas ao método *audiolingual*. Este método enfatizava a fala e a escuta, concentrava-se na imitação, repetição e memorização de diálogos artificiais e frases. O desenvolvimento da linguagem era visto como formação de hábitos através da repetição, num processo de estímulos e respostas corretas (LIGHTBOWN; SPADA, 2006). Ao repetir o modelo corretamente, um reforço positivo era fornecido pelo professor e acreditava-se que a L2 era adquirida. O erro era considerado um mau hábito que deveria ser automaticamente corrigido.

A adoção do método audiolingual, o uso de seus recursos e de exercícios de substituição estrutural (*drills*) ainda são presentes no ensino de LE (FIGUEIREDO JUNIOR, 2009; PAIVA, 2005). A partir de 1970, alguns pesquisadores consideraram a teoria behaviorista como inadequada para explicar a aquisição de uma L2. Entretanto, alguns de seus princípios, adaptados a uma perspectiva de uma maior interação do aluno com os objetos de aprendizagem, são válidos até hoje.

Um dos pesquisadores que se opôs ao modelo behaviorista de aquisição da língua foi Noam Chomsky (1957). Em sua resenha da obra *Verbal Behavior* de B. F Skinner, Chomsky (1959) desafia a visão behaviorista para explicar a aquisição da linguagem (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p.15). Para ele, a linguagem é uma capacidade inata do ser humano e a criança já nasce com essa capacidade, não sendo necessário um treinamento para saber e compreender as sentenças de sua língua. Fundamentado na observação da linguagem infantil, Chomsky define a gramática como um conjunto finito de regras que permite produzir todos os

enunciados gramaticais possíveis em uma língua. Foi Chomsky quem introduziu os princípios da Gramática Universal (GU).

Essa gramática consiste em um sistema de princípios, condições e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas, não por mero acaso, mas por necessidade [...] biológica, não lógica (CHOMSKY, 1975, p. 28). Significa que, por meio das estruturas cognitivas, os sujeitos concebem a estrutura da língua (qualquer língua), desencadeando o processo de aquisição da linguagem. Semelhante à distinção feita por Saussure (1969) entre *langue*⁵ e *parole*⁶, Chomsky (1975) fez distinção entre dois princípios: a Competência e o Desempenho linguístico. A competência é o sistema de linguagem ideal que torna possível ao falante produzir e compreender um número infinito de frases e ser capaz de distinguir frases gramaticalmente corretas das incorretas.

O desempenho, por outro lado, é o que realizamos quando falamos, escrevemos, lemos ou ouvimos. O desempenho linguístico considera fatores como o conhecimento da língua (a competência), as condições físicas e psicológicas do falante. Chomsky afirma que:

A teoria linguística se preocupa principalmente com um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar seu conhecimento da língua em uma performance efetiva, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos)⁷. (Chomsky, 1965, p.83. tradução nossa)

Apesar do interesse de Chomsky ser a aquisição da língua materna, seu trabalho contribuiu para os estudos das Linguísticas Teórica e Aplicada no ensino de segunda língua (KRASHEN, 1982; SCHWARTS, 1993; WHITE, 2003)⁸. Pesquisadores que estudam a aquisição de L2, na perspectiva da GU, estão interessados na competência linguística dos alunos avançados (no conhecimento complexo da gramática).

Esses pesquisadores esperam identificar o que realmente o aluno sabe sobre a língua, se a competência que está subordinada ao desempenho é semelhante à competência que se desenvolve nos falantes nativos. Na proposta de Chomsky, o objeto de estudo é a competência

⁵ Langue do francês equivale a Língua no português.

⁶ Parole do francês equivale a Fala no português.

⁷ Tradução livre: Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its (the speech community's) language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of this language in actual performance. Chomsky, Noam. (1965, p.83). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

⁸ Para melhores descrições sobre o trabalho desses autores dentro da perspectiva da teoria de Chomsky vide (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p.35-38) cf. referências.

linguística, o que resultou em reações teóricas que contribuíram para o ensino comunicativo de L2.

Em reação às ideias de Chomsky, o sociolinguísta Dell Hymes (1966) ampliou o conceito de competência linguística. Hymes (1972) cunhou o termo competência comunicativa (CC), nos termos de adequação do significado sociocultural de um enunciado (CANALE; SWAIN, 1980, p.30). O autor argumenta que ser capaz de aprender uma língua demanda mais do que a competência linguística homogênea que Chomsky propunha. A competência de qualquer falante deve incluir a capacidade de lidar com a variação linguística e os diversos usos em diferentes contextos. Hymes afirma que

[...] Uma criança normal adquire conhecimento de frases não apenas com as regras gramaticais, mas também conforme o uso. Ela adquire uma competência quando fala, ou não, e sobre o que falar, com quem, quando, onde, de que maneira. Em suma, a criança se torna capaz de realizar um repertório de atos de fala, para participar de eventos de fala, bem como avaliar a sua realização por outros. (HYMES, 1972, p. 277)⁹

Para Hymes (1972), a relevância contextual é um dos aspectos cruciais do conhecimento da língua. Baseado em seus estudos etnográficos, investigou a aquisição da língua e seu uso dentro da perspectiva da CC, para saber até que ponto um determinado uso da linguagem é formalmente possível. Hymes distinguiu quatro aspectos da CC:

- a) **Formalmente possível:** este critério está relacionado ao que Chomsky chama de conhecimento gramatical da língua. É a formação de uma frase seguindo as regras gramaticais.
- b) **Exequível:** o falante sabe agir em conformidade com a situação. Significa que uma frase gramaticalmente correta não é suficiente, ela deve ser também realizável.
- c) **Viável:** é a parte social da CC. Isso significa que, mesmo uma frase gramaticalmente correta, deve ser contextualmente adequada. A adequação de um determinado enunciado depende de sua relação com atividades socioculturais específicas.

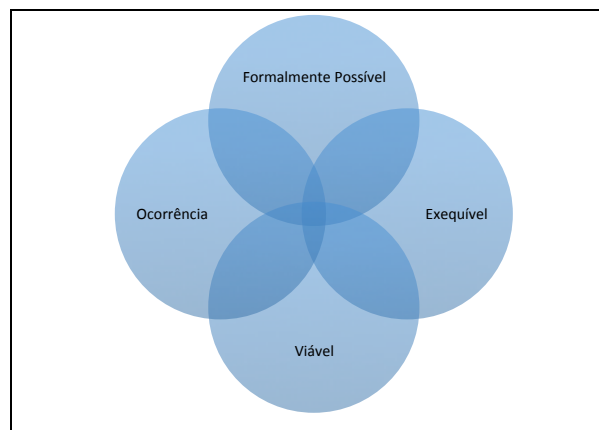
⁹ Tradução Livre: "...a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others."(HYMES, 1972, p.277)

d) **Ocorrência**: este critério permite ao falante reconhecer que algumas construções, mesmo estando gramaticalmente corretas, exequíveis e dentro de um contexto, podem não ocorrer.

Hymes considera que o significado da comunicação é constituído por oito componentes e utiliza o acrônimo da palavra SPEAKING: **S**ituation, **P**articipants, **E**nds, **A**ct sequence, **K**ey, **I**nstrumentalities, **N**orms e **G**enre¹⁰. Estes elementos correspondem às regras de interação social. Para uma pessoa dizer que conhece uma língua, ela deve saber *quando falar, quando não, ... o que falar, com quem, quando, onde, de que maneira*¹¹ (HYMES, 1972, p. 277), conjugado ao modo de construir uma frase gramatical. Em outras palavras, Hymes afirma que o conhecimento da língua, que Chomsky associou com competência, deve ser considerado mais abrangente, incluindo os elementos acima mencionados, ou seja, as regras de uso da língua. E ainda:

Segundo Hymes, os quatro aspectos não são independentes um do outro. Na verdade, eles devem ser tratados mais como círculos que se entrelaçam.

Figura 2 - Aspectos da Competência Comunicativa de Hymes



Fonte: Elaborada pela autora

¹⁰ Situação, Participantes, Finalidades, Sequência de atos, Chave, Instrumentos, Normas e Gêneros. Para maiores informações sobre o modelo SPEAKING de Hymes, vide: Hymes, 1974, p.53-62, cf. referências

¹¹ Tradução livre: when to speak, when not, ... what to talk about with whom, when, where, in what manner. (HYMES, 1972, p.277)

O objetivo da teoria de CC é assim definida pelo autor:

[...] O objetivo de uma teoria abrangente de competência comunicativa é mostrar as maneiras pelas quais o sistemicamente possível, o viável e apropriado se unem para produzir e interpretar o que realmente ocorre no comportamento cultural. (Hymes, 1972, p. 286)¹²

A noção de competência, defendida por Hymes, depende tanto do conhecimento implícito quanto da capacidade do uso linguístico de uma pessoa. Sua teoria não se limitou à produção de enunciados possíveis, viáveis e apropriados. Esses elementos se unem para produzir e interpretar o **comportamento cultural**, ampliando o propósito da CC.

O livro de Henry Widdowson (1978), *Teaching Language as Communication*¹³, apresenta algumas análises sobre o ensino de L2. Esse linguista defende que, ao aprender uma língua, não aprendemos somente como compor e compreender frases corretas como unidades linguísticas isoladas, aprendemos a fazer uso da língua em situações comunicativas. Para o autor, o fato de dominar um grande repertório de frases e um extenso cabedal léxico, que podem ser utilizados para formação da estrutura frasal, tal conhecimento pode não possibilitar o uso comunicativo em situações de interações reais na modalidade oral ou escrita. O autor reitera que a distinção feita por Chomsky entre competência e desempenho tem a ver com o conhecimento de regras linguísticas abstratas por parte do usuário da língua (p.16).

Widdowson (1978), faz ainda uma distinção entre forma (gramatical) e uso (comunicativo). Para ele, o ensino baseado na repetição de modelos, com foco na forma e em regras, constitui apenas um dos aspectos do desempenho, a demonstração do falante de seu conhecimento de regras linguísticas. O outro aspecto, segundo o autor, é o uso e relaciona-se com a capacidade do falante de utilizar seu conhecimento linguístico em situações de comunicação. O bom desempenho linguístico implica o uso da forma com propósito comunicativo.

O autor apresenta e analisa algumas situações com intenção de explicitar a diferença entre uso e forma. Vejamos estes exemplos:

Exemplo 1:

Frase 1. A chuva destruiu as plantações.

¹² Originalmente: [...] the goal of a broad theory of communicative competence can be said to be to show the ways in which the systemically possible, the feasible, and the appropriate are linked to produce and interpret actually occurring cultural behaviour. (Hymes 1972, p. 286).

¹³ Traduzido para o português como *O ensino de línguas para a comunicação*, por José Carlos Paes de Almeida Filho.

A frase está gramaticalmente correta, portanto, formalmente possível. Mas se esta frase estivesse no seguinte contexto:

Exemplo 2:

(A se aproxima de B, um estranho na rua)

A: Podia me dizer como eu chego à estação de trem?

B: A chuva destruiu as plantações.

A frase continua correta, mas poderíamos dizer que B não tem um bom conhecimento da língua, a frase não é viável nem apropriada naquele contexto. Para Widdowson (ibid., p. 81), a aprendizagem de uma língua implica aquisição da habilidade de manipular o discurso.

O autor apresenta alguns exemplos que ocorrem no ensino de L2 e ressalta que o professor de inglês tem se concentrado na forma gramatical e isso é ainda realidade nos dias de hoje (BOHN, 2003; ALMEIDA FILHO, 2005; PAIVA, 2005). Ainda segundo Widdowson, o objetivo do ensino de línguas deve desenvolver nos aprendizes uma consciência de como a língua-alvo acontece. Se o professor aponta para o nariz e pergunta: *What's this?* e o alunos respondem: *This is a nose*, aponta para orelha e pergunta: *What is this?* *This is an ear*, tais situações representam, na verdade, um estímulo para os alunos produzirem frases seguindo um modelo, pela prática da repetição. Cabe salientar que *This is a nose* é um enunciado que dificilmente será utilizado em uma comunicação real.

Widdowson chama a atenção para a incorporação dos conceitos de coesão e coerência. Para ele, quando fazemos uso da linguagem

nós não expressamos apenas proposições. A descrição do discurso supõe em parte a análise da maneira pela qual as proposições combinam entre si para assegurar um desenvolvimento contínuo; mas ela [a descrição do discurso] supõe igualmente a análise dos atos ilocucionários que essas proposições servem para realizar, e como elas são relacionadas umas às outras. (WIDDOWSON, 1978, p. 46)

Aprender uma língua significa aprender os aspectos formais e saber como utilizar esses aspectos na prática da interação social. Voltemos ao exemplo 2, a conversa entre A e B está desprovida de coesão. Quando fazemos uso da linguagem, não utilizamos apenas frases (proposições). Ao expressar essas proposições, manifestamos algum tipo de ato ilocucionário¹⁴. O autor reitera que o fim último na aprendizagem de línguas é o desenvolvimento da competência comunicativa para ler e produzir textos orais e escritos. Essa

¹⁴ Ato Ilocucionário é a força que o enunciado produz que pode ser de pergunta, de afirmação ou de promessa.

interpretação pode ser manifestada na conversa ou na correspondência¹⁵, ou mantida implícita como uma atividade psicológica subjacente às habilidades de dizer, ouvir, escrever e ler (Ibid., p.97).

Ao problematizar a teoria de competência linguística de Chomsky, Hymes contribuiu para o conceito de Competência Comunicativa e seu trabalho teve um forte impacto nas teorias linguísticas posteriores. Partindo das contribuições de Hymes (1972) e Widdowson (1978), muitos linguistas aplicados e professores de línguas adotaram a competência comunicativa como uma nova abordagem para o ensino de L2.

De acordo com Canale e Swain (1980), as teorias anteriores dedicaram pouca atenção em como o enunciado individual pode ser aplicado no discurso. Além disso, as teorias não forneceram uma integração aos diferentes componentes da CC. De acordo com os autores a CC é aquela em que há

uma síntese do conhecimento de princípios gramaticais básicos, o conhecimento de como a linguagem é utilizada em ambientes sociais para realizar funções comunicativas e o conhecimento de como os enunciados e funções comunicativas podem ser combinados de acordo com os princípios do discurso.¹⁶ (CANALE; SWAIN, 1980, p. 20, tradução nossa).

Embora a competência linguística tenha um papel importante, ela contempla apenas uma parte da competência comunicativa.

Canale e Swain (1980) reformularam a CC e propuseram um modelo composto por três componentes de competência: a competência gramatical; a competência sociolinguística e a competência estratégica. Mais tarde, Canale (1983) estreitou a ampla dimensão sociolinguística e transferiu alguns elementos da competência sociolinguística a um quarto elemento que chamou de competência discursiva. Os autores defendem que os alunos só adquirem a CC quando desenvolvem estas quatro formas de competências.

a) **competência gramatical** que contempla o conhecimento de itens lexicais e regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia;

b) **competência sociolinguística** que se refere ao conhecimento das regras socioculturais e do uso de regras do discurso, coesão e coerência;

c) **competência estratégica** que se refere ao conhecimento de ambas as estratégias de comunicação verbal e não verbal, incluindo: paráfrase, repetição, gestos, entonação, etc.

¹⁵ O autor denomina a maneira recíproca de comunicação no discurso escrito por *correspondência*, assim como *conversar* se constitui no processo interpretativo em relação ao discurso oral.

¹⁶ a synthesis of knowledge of basic grammatical principles, knowledge of how language is used in social settings to perform communicative functions, and knowledge of how utterances and communicative functions can be combined according to the principles of discourse. p.20

Considerando que não há falantes e ouvintes ideais (CHOMSKY, 1975), estratégias verbais e não verbais podem ser empregadas para compensar qualquer falha na comunicação e aumentar a sua eficácia;

d) **competência discursiva** que é o conhecimento de regras relativas à coerência (no significado) e à coesão (na forma) para produzir diferentes gêneros orais ou escritos (conversa informal, entrevista de emprego, e-mail, petição, carta, entre outros). Canale e Swain enfatizam que as regras sociolinguísticas de uso e as regras do discurso são cruciais para a interpretação de expressões de sentido social.

Este modelo proposto por Canale e Swain (1980) e Canale (1983) contribuiu para o desenvolvimento teórico e metodológico no ensino de L2. Os autores fazem uma distinção entre Competência Comunicativa (HYMES, 1972) e Desempenho Comunicativo (CANALE; SWAIN, 1980). O Desempenho Comunicativo (DC) é a integração das quatro competências para produzir e compreender os enunciados discursivos. A Competência Comunicativa inclui tanto o conhecimento tácito da gramática (CHOMSKY, 1975) quanto a capacidade de produzir a língua em contexto de uso (HYMES, 1972). Os autores afirmam que essa capacidade de uso é diferente da noção de DC. Esses pressupostos tiveram implicações em quatro principais áreas no ensino de L2.

1) Design Curricular - os autores propõem uma abordagem comunicativa funcionalmente organizada em todos os estágios de aprendizagem de L2, permitindo uma melhor compreensão das regras e valores da cultura da L2. Esse aspecto não foi considerado nas abordagens tradicionais.

2) Metodologia de Ensino - emprego de atividades autênticas que refletem *as atividades de comunicação em que o aluno tem maior probabilidade de se envolver* (CANALE; SWAIN, 1980, p. 33). As atividades devem progredir em termos de complexidade e sensibilizar o aluno para os "aspectos da comunicação genuína com base na interação social, criatividade relativa e imprevisibilidade dos enunciados [...]" (ibid., p. 33).

3) Formação de professores - o professor assume um papel de facilitador no processo de aprendizagem e também de instigador, à medida que provoca a participação dos alunos em atividades que desenvolvem a competência comunicativa. O processo de formação deve colocar ênfase no desenvolvimento de um adequado nível de competência comunicativa dos professores de línguas, a fim de lhes permitir cumprir o seu papel com sucesso (ibid., p. 33).

4) Criação de Materiais - os autores afirmam à época que ainda eram escassos os estudos sobre materiais. Asseveram que a criação desses materiais precisa ser baseada em

uma investigação empírica aprofundada, sob a perspectiva da proposta da competência comunicativa.

O modelo teórico proposto por Canale e Swain tem perspectivas pedagógicas e é utilizado para investigar as quatro áreas de ensino apresentadas acima. Almeida Filho (2005, p. 79) relaciona dois pontos importantes nessa abordagem: o primeiro é a significação e a relevância dos conteúdos dos textos, diálogos e exercícios para a prática da língua que o aluno reconhece como experiência válida para a sua formação e crescimento intelectual. O segundo é a representação de temas e conflitos do universo do aluno em forma de problematização e ação dialógica.

Essas implicações comunicativas no ensino de L2 resignificaram o aprendizado de línguas. O ensino deixa de salientar apenas as formas gramaticais e a língua, então, é considerada como objeto de uso para comunicação. Canale (1983) explica que o sujeito, ao se comunicar, utiliza a língua para estabelecer relações, prometer, persuadir, entre outras ações. Esse uso é realizado por meio dos diferentes gêneros orais ou escritos.

2.2 Os gêneros textuais e o ensino de Línguas

A concepção de linguagem adotada pela abordagem comunicativa provocou mudanças no ensino. Sob essa nova perspectiva, não apenas seus aspectos linguísticos eram considerados, mas também o contexto social e o seu uso comunicativo. Corroboramos com Canale (1983) quando afirma que a comunicação é uma troca e uma negociação de informação entre pelo menos dois sujeitos através de textos verbais e não-verbais, modos orais e escritos/visuais no processo de produção e compreensão da linguagem. Nesse sentido, é indispensável considerar a língua como prática social, uma vez que, ao interagir, temos de considerar o ouvinte, que assume uma atitude responsiva no processo. Essa assertiva nos remete a Bakhtin (2003). Para o autor,

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (2003, p. 271).

Bakhtin considera a língua não como um código reduzido, mas um lugar de interação, em que o outro é indispensável para a concretização do discurso. Sendo assim, o outro é mais do que ouvinte, ele é interlocutor – não só recebe uma informação, como também reage a ela.

Concorda, discorda, prepara uma posição responsiva, tornando-se também locutor. Segundo o autor, toda compreensão da fala viva é de natureza ativamente responsiva, toda compreensão é **prenhe** de resposta (ibid., 1992, p.271, grifo nosso). Nesse sentido, o enunciado se constitui um elo na corrente complexamente organizada de outros significados, uma vez que é resultado da interação social entre os sujeitos inclusos num contexto social. De acordo com Bakhtin, comunicamo-nos em forma de enunciados (orais e escritos) relativamente estáveis ligados por três elementos, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional e eles são determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Cada enunciado é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros do discurso (Ibid., p.262).

As concepções teóricas de Bakhtin têm resultado em pesquisas e estudos sobre a abordagem via gêneros no ensino de língua (BAZERMAN 2006; CRISTOVÃO 2001, 2005, 2006, 2007; DIAS 2004, 2012; HYLLAND, 2002; MARCUSCHI 2004, 2005, 2006). Segundo Hyland (2002), o interesse no estudo dos gêneros tem sido impulsionado por dois propósitos: o primeiro, entender a relação do uso da língua em contextos comunicativos e o segundo, aplicar este conhecimento em serviço da língua e do letramento. Ainda segundo Hyland, é através do uso recorrente dos gêneros que os indivíduos desenvolvem relações, estabelecem grupos e realizam ações. Para o autor, os gêneros são *ideológicos*, pois são sistemas de significados que contribuem para a interpretação e construção da realidade em que vivemos.

Em 1996, Hyon publicou o artigo “*Genre in three traditions: Implications for ESL*” para descrever como três abordagens teóricas, concebidas em formas distintas por pesquisadores de diferentes partes do mundo, são integradas a visões diferentes de ensino pelo uso dos gêneros textuais.

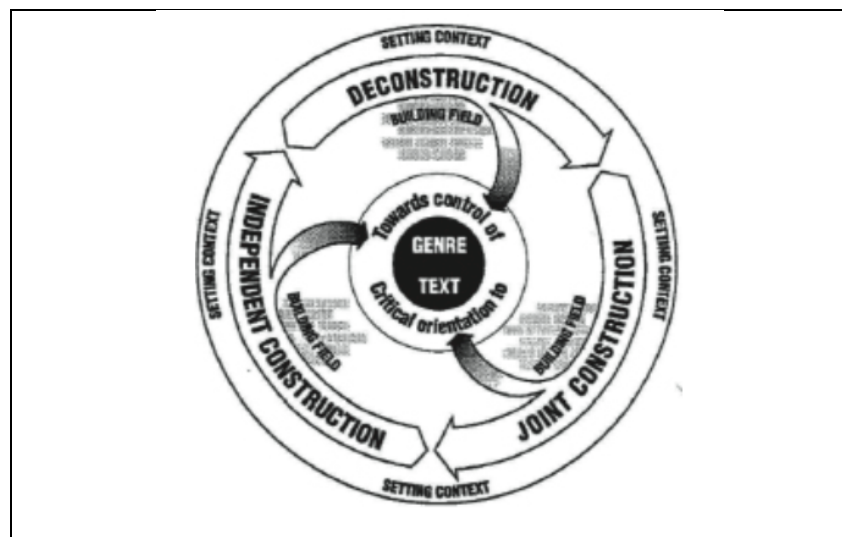
O grupo da Nova Retórica, representado por Miller (1980, 1984), Bazerman (1988), Freedman e Medway (1994) e Berkenkotter e Huckin (1995). Esses pesquisadores utilizam a pesquisa etnográfica para analisar os textos, pois acreditam que essa pesquisa ofereça uma descrição dos contextos de ocorrência que envolvem os gêneros (acadêmicos e profissionais). O interesse da Nova Retórica centra-se nos contextos situacionais e não na forma dos gêneros, pois segundo Bazerman, *os gêneros que atuam na sala de aula são mais do que uma repetição de proposições padronizada* (BAZERMAN, 2005, p.30). Para os pesquisadores desse grupo, os gêneros se realizam em situações sociais e, portanto, preocupam-se com a possibilidade de ajudar os sujeitos a entenderem as funções sociais do gênero e os contextos

em que são usados e não com sua estrutura formal. Essa escola não propõe um modelo didático explícito para o ensino dos aspectos da linguagem e das funções do gênero, pois veem o gênero como algo dinâmico, sujeito tanto a transformações quanto ao desaparecimento.

Os trabalhos da Escola Australiana ou Escola de Sydney (HYON, 1996) são fundamentados na gramática Sistêmico Funcional de Halliday (1978) e nos estudos sobre práticas de letramento realizados em escolas primárias e secundárias australianas nas décadas de 70 e 80. Os resultados desses estudos revelaram que os gêneros mais produzidos eram os de estrutura narrativa, como relatos e observações. Observou-se que não existia uma sistematização dos gêneros curriculares (relatórios, os de estrutura expositiva e os argumentativos) nem com práticas fora do contexto escolar (BUZEN, 2004). Frente aos resultados, os pesquisadores dessa escola desenvolveram uma abordagem pedagógica baseada em gêneros. Nesta proposta, o gênero é visto como um processo social orientado para atingir um objetivo. Para eles, o ensino explícito de gêneros mais valorizados na esfera comunicativa (relatos, procedimentos, etc.) capacitaria os alunos a dominarem esses gêneros e, assim, participarem ativamente dos seus grupos sociais.

Os pesquisadores propõem cinco ciclos de ensino dos gêneros, composto por quatro estágios: Negociação do tópico; Desconstrução; Construção Conjunta e Construção independente.

Figura 3 - Teaching-learning Cycle Rothery e Stenglin (1994)



Fonte: Linguistics and Education, Volume 20, Issue 1, 2009, p. 16.

Segundo Rothery (apud BUZEN, 2004) o modelo proposto é capaz de modelar o currículo em termos de práticas de letramento relevantes, mapear possíveis caminhos para o desenvolvimento das capacidades letradas e aprendizagem dos alunos e desenvolver critérios mais seguros para assessorar e avaliar os alunos.

A escola ESP (English for Specific Purpose) é representada pelos trabalhos de Swales (1990), Flowerdew (1993), Bhatia (1994) Berkenkotter; Huckin (1995), Hyon (2002), e Dudley-Evans (1998, 2002). Esses pesquisadores estudaram o ensino/aprendizagem do inglês, enquanto segunda língua (ou língua estrangeira), em contextos acadêmicos e profissionais. Os gêneros são utilizados como ferramentas para o ensino de funções e convenções linguísticas. O foco desta abordagem está no propósito comunicativo e nas propriedades formais do texto. Para Swales, os gêneros são moldados de acordo com propósitos comunicativos de uma comunidade discursiva. O autor assim define gêneros:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem a base para o gênero. Essa base é que molda a estrutura esquemática do discurso e que influencia e impõe limites à escolha de conteúdo e de estilo. (Swales, 1990, p. 58)

De acordo com Swales (1990), à medida que os propósitos comunicativos são reconhecidos e partilhados por toda a comunidade discursiva constituem-se como princípios do gênero. Os gêneros determinam a estrutura esquemática do discurso, influenciando as escolhas tanto do conteúdo quanto do estilo a adotar. O gênero exibirá, portanto, padrões de semelhança – estabilidade – em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público alvo (ibid., p. 58).

No cenário brasileiro, Motta-Roth (2008) destaca uma quarta escola, a escola Suíça, representada pelos trabalhos de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz e o interacionismo discursivo de Bronckart (2006), com base nos trabalhos do Círculo de estudos de Lev Vygotsky. O trabalho de Dolz e Schneuwly (1994 - 2001), caracteriza-se pela aplicação do gênero como objeto e instrumento de ensino. Os autores afirmam que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes (1997, p. 74). Para esses estudiosos, os gêneros são considerados *megainstrumentos* que fornecem suportes para a comunicação entre as pessoas. Nesse sentido, os autores consideram o gênero não somente como um instrumento de comunicação, mas também o objeto de ensino-aprendizagem (ibid., p.76). Dolz e Schneuwly (1996), ao afirmarem que a comunicação oral

ou por escrito pode e deve ser ensinada sistematicamente, propõem um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito - a sequência didática¹⁷. Segundo os autores, as sequências didáticas ajudam o aluno a dominar melhor um gênero textual. O trabalho escolar seleciona textos que o aluno não domina totalmente, portanto, as sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98). Dessa forma, o aprendiz se torna “agente produtor” (BRONCKART, 1999) pela ação da linguagem através do processo pedagógico. De acordo com Bronckart,

Quando o agente é inexperiente, há todo interesse em que se inspire nos modelos existentes e que aprenda as regras de seu funcionamento. É principalmente nessa perspectiva didática que são úteis as classificações e as análises propostas pelos pesquisadores: trata-se, portanto, de conduzir os aprendizes a um domínio das regras padrão em uso, corrigindo eventualmente as produções que mostrarem falta desse domínio (Bronckart, 1999, p. 216).

As concepções teóricas e realizações práticas que acabamos de apresentar revelam as contribuições que cada escola trouxe a uma abordagem via gêneros. Baseadas em concepções socioculturais da linguagem (BAHKTIN, 1953; HALLIDAY, 1978), todas elas consideram a relação dinâmica entre texto, contexto, enfatizando que as interações pela linguagem, sejam elas orais ou escritas, estão ancoradas em atividades sociais e culturais, mediadas pelos gêneros textuais, em que as pessoas participam em seu cotidiano das relações pessoais, acadêmicas e profissionais.

Uma série de pesquisas tem mostrado que o ensino baseado em gêneros torna a aprendizagem de uma língua estrangeira mais eficiente. Os trabalhos de AGUIAR (2009), BAMBIRRA (2004), DELL’ISOLA (2012), DIAS (2012), dentre outros, endossam essa assertiva. Muito além do que simplesmente ler um texto ou decorar orações, o ensino de LE deve incluir propósitos comunicativos pelos quais o aprendiz interage, colabora e manifesta-se em sua comunidade e em outras comunidades discursivas.

De acordo com *New London Group* (1996)¹⁸, os gêneros são formas de texto ou organização textual que surgem de determinadas configurações sociais ou das relações particulares dos participantes de uma interação. Eles refletem os efeitos dos participantes de

¹⁷ Sobre sequências didáticas, sugiro o artigo de Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2001 – Sequências Didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento – tradução de Roxo e Cordeiro, 2004, Cf. Referências.

¹⁸ Abordaremos as contribuições deste grupo no próximo capítulo.

uma interação específica (ibid., p. 75). O grupo também afirma que a caracterização do gênero deve começar a partir do contexto social, da localização institucional, das relações sociais de textos e das práticas sociais em que estão inseridos (ibid., p. 78). Diferentes aspectos desta definição são privilegiados por teóricos de gênero, dependendo de como eles veem a natureza dos textos e o que isso significa para a participação dos interlocutores em práticas de letramento.

Nesta seção abordamos as implicações para um ensino sócio-comunicativo de línguas, tendo em vista a abordagem de gêneros no ensino de LE que se fundamenta nas teorias de base sociocultural. Vimos que aprender uma língua não é um processo de memorização de sentenças estruturadas a serem repetidas. Ao interagir, selecionamos diferentes formas para textualizar e expressar nossas intenções e finalidades de comunicação e fazemos isso utilizando um gênero textual. Na próxima seção, abordaremos a Pedagogia dos Multiletramentos proposta pelo *New London Group*, reelaborada recentemente por Kalantzis e Cope (1996, 2012).

2.3 Pedagogia dos Multiletramentos: do letramento ao multiletramentos

Nas últimas décadas, pesquisas de políticas e programas educacionais têm focado propostas tendo em vista as perspectivas do letramento. Em uma busca pelo Portal da Capes sobre o assunto, utilizamos o termo Letramento e encontramos 870 trabalhos com diferentes conceitos: letramento digital, escolar, docente, visual, crítico, e outros, em diferentes áreas de ensino. Essa diversidade de letramentos implica nas variadas formas de práticas sociais que envolvem a linguagem. Se consideramos o letramento como um conjunto de práticas sociais situadas e específicas, que se desenvolvem em variados contextos da atividade humana com propósitos diferentes, não podemos pensar em um tipo de letramento, mas em multiletramentos, já que nossas práticas pela linguagem são múltiplas.

Diante das discussões em torno das altas taxas de analfabetismo no Brasil, foi necessário encontrar uma palavra que representasse a condição de quem não era analfabeto, quer dizer de quem dominava o uso da leitura e escrita. O termo alfabetismo foi utilizado, mas com o tempo foi substituído pelo termo letramento (SOARES, 2009), *literacy* em inglês. Segundo Soares (2009), *literacy* é a *condição de ser letrado*. O termo letramento foi utilizado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato em 1986, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (ibid., p. 33). Segundo Kato,

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito

capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p.7)

A concepção de letramento, segundo Kato, é uma condição individual no domínio da língua culta. Diferente da concepção de Kato, Tfouni (1988), no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, apresenta o letramento ligado às práticas sociais de leitura e escrita e às mudanças geradas na sociedade em função do letramento. Tfouni (1988) faz uma distinção entre letramento e alfabetização:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. [...] A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo. (TFOUNI, 1988, p.9)

Segundo Tfouni (2005), enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito em uma sociedade (2005, p.20). Kleiman (1998) considera letramento como práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social na escrita. Na concepção de Soares (2002), o letramento está associado ao uso, às práticas de escrita e é definido por essa pesquisadora como *o estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita e que participam competentemente de eventos de letramento (ibid., p.145, grifo da autora).

As mudanças na comunicação advindas pelas tecnologias digitais acarretaram discussões em torno das práticas letradas no processo de aprendizagem. O espaço digital, a internet, os computadores individuais, *tablets*, os *smartphones* têm potencializado a interação entre os sujeitos, facilitando a recepção e a produção textos de gêneros variados. Para Soares (2002), o letramento é um “fenômeno plural” e pluraliza o termo letramento para enfatizar que “diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, [...] reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos (Ibid., p.155-156).”

Concordamos que os avanços provocados pelas novas tecnologias modificaram a

noção de letramento, pluralizando não só o termo como também as práticas sociais pela linguagem. Diferentes teorias e teóricos têm se dedicado ao estudo de uma nova pedagogia de letramento (COPE, B; KALANTZIS, M. 2009, 2012; DIAS, 2012; DIAS; PIMENTA, 2015; GEE 2009; KRESS, 2003; MOITA LOPES, 2010; SOARES, 2002; STREET, 2012.), expandindo o conceito tradicional para englobar as novas formas dos textos digitais e a diversidade discursiva em múltiplos gêneros textuais.

Diante desse cenário e dos novos desafios de aprender e ensinar, em 1994, um grupo de pesquisadores conhecidos como *New London Group* (NLG)¹⁹ reuniu-se para debater as implicações dessas mudanças no ensino. Nesse encontro, elaboraram um documento denominado “manifesto programático” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 164) cujos temas principais foram a crescente diversidade linguística e cultural, advindas de uma economia globalizada, e a multimodalidade presente na comunicação, resultado das novas tecnologias. Esses temas são responsáveis pelo prefixo *Multi* da denominação de Multiletramentos cujo princípio básico remete às práticas sociais e ao (re)conhecimento do potencial de modos semióticos, a Multimodalidade (BULL; ANSTEY, 2007; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). De acordo com o NLG, o primeiro tema, a diversidade, supera as limitações das abordagens tradicionais de letramento (regras e uso de uma “língua padrão”) para enfatizar que os textos variam de acordo com o contexto social. Isso significa que negociar as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é fundamental para a vida privada, profissional e cidadã. Cope e Kalantzis (2000, p.5)²⁰ afirmam que esta *teoria centra-se em modos de representação muito mais amplos do que a linguagem por si só*. O segundo tema, Multimodalidade refere-se ao uso de vários modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntos com a maneira particular de como esses modos são combinados²¹, ou de uma forma mais simplificada, qualquer texto cujos significados são realizados através de mais de um código semiótico (KRESS E VAN LEEUWEN, 2001, p. 20)²². Na seção 1.3.2 abordaremos o tema Multimodalidade.

Para Bull e Anstey (2010), o termo multiletramento representa duas grandes categorias: texto e contexto. Segundo os autores, uma pessoa multiletrada faz uso de multilinguagens.

¹⁹ Os autores do texto, segundo Cope; Kalantzis (2000, p. 3-4), são: CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, P.; KALANTZIS, M.; KRESS, G.; LUKE, A.; LUKE, C. MICHAELS, S.; NAKATA, M., identificados como New London Group.

²⁰ “focuses on modes of representation much broader than language alone” (p. 5).

²¹ “the use of several semiotic modes in the *design* of a semiotic product or event, together with the particular way in which these mode are combined” (Kress; Van Leeuwen, 2001, p.20).

²² “any text whose meanings are realized through more than one semiotic code” (Kress; van Leeuwen, 2006, p.20).

Diante disso, as novas formas de comunicação digital e os modos semióticos utilizados devem fazer parte desse processo, uma vez que o sujeito é consumidor e produtor de textos. Por exemplo, uma pessoa precisa pagar um boleto, ela pode optar por pagar a conta em um banco ou *on-line* em sua casa. Em cada contexto há diferentes letramentos, um deve ser realizado pessoalmente e requer uma interação oral. A outra opção é realizada *on-line*, não há interação oral, mas requer conhecimentos sobre o uso do computador e da internet, acesso ao browser e como efetuar as transações bancárias *on-line*. Os textos necessários para cada situação também se diferenciam, podendo ser realizados oralmente, digitalmente ou por escrito variando também os modos semióticos utilizados. Em uma interação oral podem ser utilizados gestos, entonações, expressões faciais, ao passo que, no meio digital, podem ser incluídos imagens, sons e textos instrucionais, por exemplo. As pessoas utilizam diferentes discursos em suas práticas sociais. Gee (1996) afirma que há vários tipos de letramento - muitos letramentos - conectados em formas complexas com diferentes discursos.²³

A pedagogia dos multiletramentos (NLG, 2000; COPE e KALANTZIS, 2009, 2012) propõe uma abordagem em que o aprendiz reconheça as práticas de letramento e se aproprie dessas práticas em diferentes contextos, reconhecendo as múltiplas formas de comunicação proporcionadas pelas novas tecnologias, pelo crescimento cultural e pela diversidade linguística. De acordo com Cope e Kalantzis (2009), a proposta é aplicar essas práticas como aspectos fundamentais ao ensino e aprendizagem do mundo moderno, constituindo um currículo responsivo social e culturalmente. Para os autores, a língua configura-se em “*social languages*” (GEE, op.cit.), sendo que as experiências diárias de construção de significado vêm aumentando a negociação em diferentes discursos que varia dependendo do contexto social, cultural, étnico, profissional ou pelas afinidades ou interesses.

Ao assumirem uma pedagogia dos multiletramentos, Cope e Kalantzis (2013), afirmam que todas as formas de representação são consideradas como um processo dinâmico de transformação. A construção de sentido é realizada de uma maneira multimodal – com a integração dos modos linguísticos escritos e orais, em combinação com o visual, o gestual, o tátil e o espacial. O letramento é constituído por práticas sociais e ideológicas e, segundo os autores, não deve ser considerado como um conjunto estático de habilidades ou competências. A teoria reconhece o aprendiz como agente de mudanças e de construção de sentido, substitui as concepções estáticas de representação como a “gramática” e “literatura canônica” por uma

²³ Originalmente: There are many different sorts of literacy – many literacies- connected in complex ways with different Discourses. (p.4)

concepção dinâmica de representação como *design*, considerando a pessoa multiletrada como um *designer* ativo de significado. O multiletramento amplia a leitura verbal. Reconhecer as *affordances* (GIBSON, 1977; KRESS, 2003) de cada modo semiótico é essencial para alcançar os propósitos definidos em cada prática social. Nessa perspectiva Kress afirma que

Não se pode mais pensar em letramento separadamente de uma série de fatores sociais, tecnológicos e econômicos. [...] o movimento amplo do antigo domínio da escrita para o domínio da imagem e, por outro lado, o movimento do meio do livro para o domínio da tela. Estes dois fatores juntos estão produzindo uma revolução nos usos e efeitos do letramento e dos meios associados para a representação e comunicação (Kress, 2003, p.1)²⁴

Segundo Dias (2012, p.5), com as mudanças ocorridas pelas novas tecnologias, o aprendiz precisa estar aberto às diversidades, respeitar a pluralidade étnica e interpretar textos multimodais, refletindo, reconhecendo e questionando suas lacunas e tendenciosidades. Walsh (2007) assegura que a maneira que interpretamos qualquer texto, seja por palavras ou imagens, produzirá novas interpretações, novas respostas e novos significados.²⁵ As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, BRASIL, 2006) ressaltam que o conhecimento deve ser integrador, reconhecendo as linguagens e os fenômenos multidimensionais e defendem que as teorias dos multiletramentos contribuam para ampliar a visão de mundo dos alunos e seu papel cidadão em agir para transformar (BRASIL, 2006, p. 113).

Luke (2000) afirma que as condições de letramento mudaram e continuarão a mudar à medida que surgem novas tecnologias e rapidamente fazem parte das nossas vidas privadas e profissionais. Segundo o autor, os

[e]ducadores precisam se familiarizar com as muitas questões resultantes da "revolução da informação" para que possamos saber como e onde devemos intervir com estratégias positivas e críticas para o ensino dos multiletramentos e como utilizar da melhor forma os muitos recursos multimídia disponíveis²⁶. (LUKE, 2000, p.71)

²⁴ Originalmente: Two distinct yet related factors deserve to be particularly highlighted. These are, on the one hand, the broad move from the now centuries-long dominance of writing to the new dominance of the image and, on the other hand, the move from the dominance of the medium of the book to the dominance of the medium of the screen. These two together are producing a revolution in the uses and effects of literacy and of associated means for representing and communicating at every level and in every domain. (Kress, 2003, p.1).

²⁵ Originalmente: The way we interpret any text, whether words or images, will then produce new interpretations, new responses, and new meanings (Walsh, 2007).

²⁶ Originalmente: educators need to become familiar with the many issues at stake in the “information revolution” so that we know how and where we must intervene with positive and critical strategies for Multiliteracies teaching, and how to make the best and judicious use of the many multimedia resources available.

A proposta da Pedagogia dos Multiletramentos reforça que a educação deve ser resignificada de maneira a incentivar práticas situadas nas atividades de ensino para a compreensão crítica e influenciar e transformar as ações pedagógicas para melhor preparar o aluno para a era contemporânea.

2.3.1 Design: possibilidades de construção discursiva

As mudanças ocorridas nos últimos tempos proporcionaram uma grande diversidade linguística e cultural. A facilidade de conexão, à medida que amplia nossas formas de comunicação, diminui as fronteiras e, conseqüentemente, a distância será mensurada de acordo com a velocidade da interlocução. Estes novos modos de comunicar requerem, para interagir efetivamente no uso de múltiplas linguagens, o desenvolvimento de outras capacidades de letramentos.

Nessa concepção, a teoria dos multiletramentos desenvolveu uma pedagogia que abarca outras questões além de abordagens de ensino e aprendizagem de conteúdos específicos. Seu conceito estruturador é o *Design*,²⁷ que representa uma concepção dinâmica na produção de significado (*meaning-making*) e no resultado dessa produção. Assim, o aprendiz participa ativamente das práticas sociais em diferentes contextos, levando em conta as questões sociais, culturais e econômicas.

Segundo Kress (2010, p. 23), o *design* é uma asserção de interesse individual na participação efetiva na sociedade, configura-se na capacidade do indivíduo moldar seus interesses através da concepção de mensagens ao fazer uso dos recursos disponíveis em uma situação específica. Para esse autor, as escolhas semióticas utilizadas nos textos estão ligadas aos interesses de quem produz, para quem produz e por que produz. Para Dionísio (2006, p. 131), a prática de construção discursiva deve ser capaz de atribuir e produzir sentidos a mensagens provenientes de múltiplas fontes de linguagem.

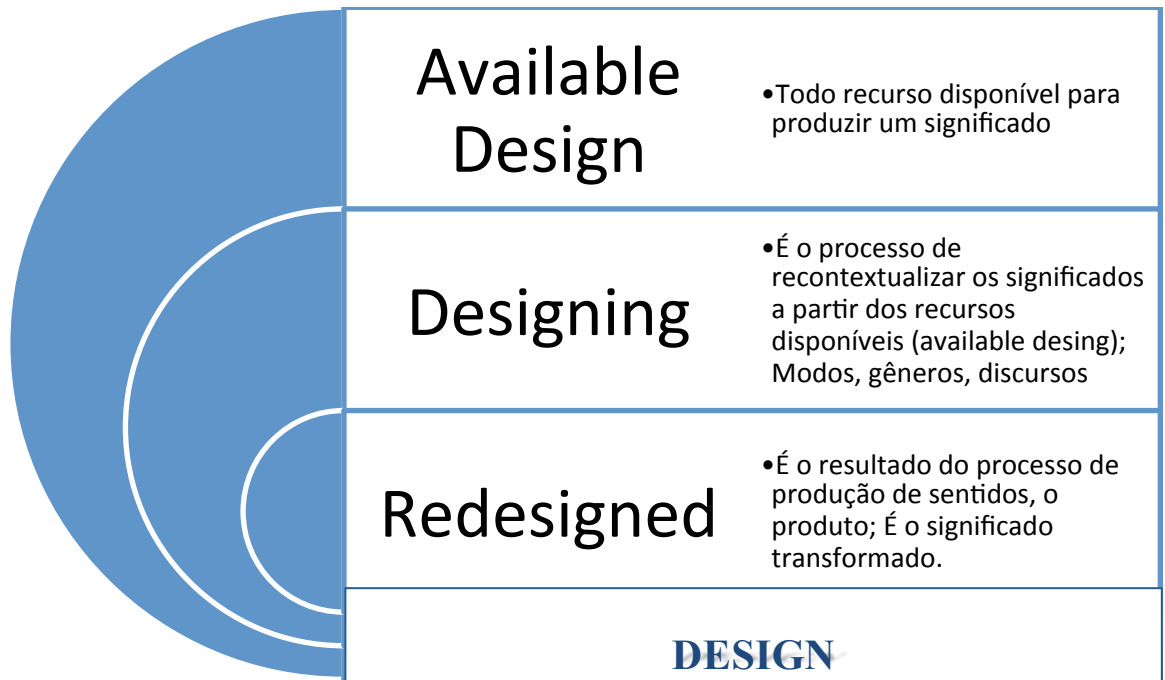
De acordo com Cope e Kalantzis, *design* é um processo dinâmico, central para a elaboração de um currículo/ (curso, no caso desta dissertação) que atenda as demandas atuais, consiste em três aspectos: 1. *Available Designs* que são os recursos utilizados para produção de significado, os padrões e convenções em um contexto cultural, tais como os gêneros discursivos e os modos semióticos; 2. *Designing* que é o processo de elaboração de significado que envolve a reapresentação e recontextualização²⁸ através de *Available Designs*.

²⁷ Optamos manter o termo *design* como o original, sem tradução para o português.

²⁸ Em *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*, Chouliarak e Fairclough (1999) afirmam que o princípio da recontextualização está estreitamente relacionado aos interesses que

Isso nunca envolve uma simples repetição dos *Available Designs* porque cada momento de significado envolve a transformação dos modelos disponíveis; e 3. **Redesigned** que é o resultado da concepção, algo através do qual a produção de significado refez-se criando uma nova tomada de sentido de recursos, constitui-se em um novo *Available design*.

Figura 4 - Representação do conceito de Design



Fonte: Produzido pela autora

Segundo Cope e Kalantzis (2008, p. 204), a linguagem é a base para a mudança social, sendo vista como o ponto de partida para o *Design*. Sendo assim, o *design* representa as possibilidades de construção discursiva pelo aprendiz. Para Meurer e Motta-Roth (2002, p.10), a vida social contemporânea exige que cada um de nós desenvolva capacidades comunicativas que possibilitem a interação participativa e crítica no mundo de forma a interferir positivamente na dinâmica social. A variação linguística, como, por exemplo, sotaque, registros e dialetos que atendem a diferentes grupos sociais em diferentes contextos e uso da linguagem pode se configurar em agenciamento ou subjetividade.

A pedagogia dos Multiletramento sugere que os aprendizes reconheçam que as novas tecnologias trouxeram mudanças ao processo de comunicação e a língua é utilizada em diferentes contextos culturais, muitas vezes relacionada com diferentes modos semióticos. O

determinados agentes pretendem atingir pelo uso de estratégias argumentativas e discursivas, com a finalidade de concretizar esses objetivos.

conhecimento é renegociado e reconstruído pelos aprendizes à medida que participam do processo de Design do currículo. Portanto, o ensino deve levar em consideração essas mudanças, possibilitando ao aprendiz refletir, avaliar e julgar por que motivo um modo foi escolhido em um determinado contexto social e nele está presente.

2.3.2 Multimodalidade

Temos presenciado muitas mudanças no processo de comunicação, uma vez que as novas tecnologias e a *internet* trouxeram uma revolução tecnológica (KRESS, 2000), modificando, assim, a maneira como interagimos. Segundo Kress (2000), o efeito dessa revolução nos força a repensar o cenário social e semiótico. O autor afirma que a linguagem escrita perdeu a centralidade nas formas de comunicação, dando lugar ao domínio da imagem.

Vejam os exemplos: o SMS (*Short Message Service*). Com limite de 160 caracteres por mensagem, o número elevado de mensagens, por meio desse recurso, proporcionou a criação de uma nova forma de linguagem nas interações estabelecidas entre os interlocutores. Caracteres e abreviações, para agilizar a comunicação em língua inglesa, foram criados pelos usuários desafiando e transgredindo a gramática: LOL (rindo alto), OMG (oh meu Deus), IMHO (na minha humilde opinião), e BFF (melhores amigos para sempre), 4U (para você), entre outros exemplos. A interação passou a contar com outros modos semióticos e os interlocutores passaram a utilizar *emoticons* (símbolos icônicos) para expressar suas emoções e tornar o texto mais atrativo (:) para representar alegria/ :-O chocado / : (infeliz / outros símbolos eram combinados com sons, cores, brilhos, etc). Mas, como podemos evidenciar, o envio de mensagem é só uma das tantas mudanças que a tecnologia proporcionou, pois, através de um SMS, o usuário pode fazer uma compra, votar em um candidato num programa, fazer uma doação, utilizar alertas de SMS adaptados para manter-se informado sobre os acontecimentos, sobre o seu trabalho, vida pessoal, hobbies e ainda arquivar lembretes importantes.

Outros modos de comunicação emergiram com as possibilidades geradas pelas novas tecnologias, assim como novos aplicativos (*Viber, WhatsApp, WeChat*) cujo número de usuários é cada vez mais ascendente. De acordo com o *WhatsApp* (2014), o Brasil possui mais de 38 milhões de usuários.²⁹ Além das mensagens básicas, os usuários do *WhatsApp* podem criar grupos, enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudio. As tecnologias de

²⁹ Folha de São Paulo. São Paulo 26/02/2014. Disponível em: <http://zip.net/bvq58R>. Acesso em 03/10/2014.

informação permitiram traduzir o escrito para a forma visual e os recursos de comunicação cada vez mais tecnológicos contribuíram para incorporação de outros modos semióticos. Modos, segundo Kress (2000, p.185), referem-se aos meios semioticamente articulados para representação e comunicação. Podem ser imagens, sons, *layout*, gestos, fala, imagens em movimento, trilha sonora e outros (ibid., p.54). Ainda segundo o autor, o modo é uma forma social e culturalmente determinada que oferece recursos para criar sentidos, observando que os valores e significados podem variar de acordo com a cultura, o que em uma cultura pode ser expresso por imagens, sons, cor em outra cultura esses modos podem não ter o mesmo valor. Embora a linguagem escrita seja uma ferramenta de comunicação eficaz, não é de nenhuma maneira a única forma de expressão. Neste contexto, Kress afirma que: a escrita (ou modo verbal) tem que ser vista sob uma nova luz: já não é tão dominante e central, como plenamente capaz de expressar todos os sentidos, mas como um meio entre outros para fazer sentido, específico a cada um deles³⁰ (Ibid., 2000, p. 54). Vejamos um exemplo de duas fotos da tela do aplicativo *WhatsApp*:

FIGURA 5 – Telas do aplicativo *WhatsApp*



Fonte: site What'sApp³¹

Nessas mensagens os usuários utilizam diferentes modos para se comunicarem e se expressarem. A função primeira do telefone, que é falar, concede lugar para as interações multimodais com uso dos modos de áudio, verbal, imagens, vídeos e outros. Essa revolução tem acarretado mudanças nas formas e características dos textos, que como vimos, integram diferentes modos, o que leva Kress (2000) a afirmar que temos que pensar a linguagem como

³⁰ Originalmente: Language has to be seen in a new light: no longer as dominant and central, as fully capable of expressing all meanings, but as one means among others for making meaning, each of them specific.

³¹ <http://www.whatsapp.com>. Acesso em 01/09/2014.

um fenômeno multimodal. A noção de texto na perspectiva da multimodalidade nos faz repensar e reformular as relações do texto com a sociedade e suas consequências para produzir, consumir, interagir e interpretar.

Textos multimodais são, portanto, aqueles que utilizam mais de um modo semiótico para a comunicação de suas mensagens ou a expressão de seus sentidos. Como exemplo de tais textos, podemos citar as telas do aplicativo do What'sApp (Figura 4), os anúncios publicitários em revistas, na televisão, artigos em jornais, *sites*, blogs que utilizam palavras e imagens, sons, vídeos. O espaço em branco, o *layout*, o título e a tipografia, considerados modos espaciais, também servem para expressar os significados em um texto. Assim como em nossas interações escritas, as orais integram diferentes modos semióticos, como, por exemplo, gestos, entonação, sons digitais, trilhas sonoras (LEMKE, 2009; DIAS, 2012), com ênfase em um ou outro modo de acordo com a finalidade de comunicação. A função diferente de cada modo refere-se às *affordances*³² de cada modo semiótico, isso é, aos limites e potencialidades que cada modo possui na composição do texto multimodal (KRESS, 2009).

Para Kress e van Leeuwen (2001, p.4), os textos multimodais são vistos como produção de significado em múltiplas articulações³³. Como base nessa afirmação, podemos afirmar que as articulações dos recursos semióticos são importantes na construção de diferentes discursos, ampliando a possibilidade de significação e letramentos. Os autores definem discurso como “conhecimentos socialmente construídos de algum aspecto da realidade”.³⁴ Diante das articulações dos modos, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que

A linguagem oral ou escrita sempre existiu com o uso de um ou mais modos envolvidos em sua produção. Um texto falado nunca é apenas verbal, mas também visual, pois pode ser combinado com outros modos como a expressão facial, gestos, postura e outras formas de auto-apresentação. (p.58)³⁵

Na verdade, os modos de representação da linguagem potencializados pelas ferramentas da *Web 2.0* facilitam a comunicação e colaboração entre as pessoas, empoderando o cidadão do século XXI (DIAS, 2012). Concordamos que esse empoderamento do cidadão ocorre, uma vez que as novas tecnologias facilitam espaços interativos na

³² não há uma tradução única para o português, utilizaremos o termo baseado no conceito de Kress.

³³ “we see multimodal text as making meaning in multiple articulations” (2001, p.4)

³⁴ “discourses are socially constructed knowledges of some aspect of reality”(KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p.24).

³⁵ “language, whether in speech or writing, has always existed as just one mode in the ensemble of modes involved in the production of texts, spoken or written. A spoken text is never just verbal, but also visual, combining with modes such as facial expression, gesture, posture and other forms of self-presentation.”

educação e nas interações on-line, ampliando as possibilidades de uso. Saber utilizar os diversos modos semióticos é condição *sine qua non*³⁶ para compreensão, construção e interação por meio dos diferentes gêneros tanto impressos quanto digitais.

Expandir as *affordances* dos diferentes modos nos ambientes virtuais de aprendizagem pode ser motivador e incentivador para que o aluno desenvolva suas capacidades para ouvir e falar inglês nos processos de recepção ou produção oral. Corroboramos com Dias (2012, p.302) em favor da “integração dos gêneros digitais, ou seja, os gêneros multimodais do ciberespaço, em uma pedagogia para L2 afinada com os posicionamento crítico e a formação do aluno para a cidadania [...]”.

Como vimos, de acordo com New London Group (2000, p. 9), a noção de letramento deve ser ampliada e que uma pedagogia dos letramentos deve levar em consideração a variedade crescente de textos da era contemporânea advindos das tecnologias de informação. Ao abordar estas questões, professores e alunos devem ver a si mesmos como participantes ativos nas mudanças sociais ocasionadas principalmente pelo impacto das tecnologias digitais. Precisamos reconhecer que o processo de aprendizagem envolve as diferentes representações de significado pela linguagem, além dos interesses, compromissos e objetivos que os alunos trazem para o seu aprender.

2.3.3 Aprendizagem como processo.

Como ensinar e aprender nesses novos tempos? A pedagogia dos multiletramentos propõe ações pedagógicas transformadoras e emancipatórias fundamentada em uma visão realista da sociedade contemporânea e no agir do homem sobre o mundo. Segundo Cope e Kalantzis (2008), transformamos o mundo e nós mesmos por meio da interação social quando fazemos sentido no mundo e quando utilizamos nossa identidade, interesse e motivação na construção de sentidos.

Essa proposta pedagógica considera a aprendizagem como um processo de autocriação. O aprendiz, ao produzir sentido, faz uso dos recursos disponíveis e acrescenta suas especialidades e peculiaridades construídas por meio da interação social, resultando sempre em um novo resultado (COPE; KALANTZIS, 2009, p.184). Para responder o “*How*”, o como os aprendizes aprendem, o NLG estabeleceu quatro dimensões pedagógicas: **1) Prática**

³⁶ Expressão latina, em português: sem a qual não

Situada; 2) Instrução Explícita; 3) Enquadramento Crítico; e 4) Prática Transformada³⁷.

Essas dimensões não são consideradas um esquema rígido e sequencial, mas um complexo ciclo de interação. De acordo com Kalantzis e Cope (2000, p.239), o objetivo é oferecer subsídios para ampliar as práticas tradicionais de letramento. Os autores argumentam que não há nada radicalmente novo nas quatro dimensões, na verdade, elas representam, de forma geral, a tradição pedagógica e, em particular, o ensino do letramento. Portanto, o principal objetivo é suplementar o que os professores já fazem.

Um dos princípios do projeto de multiletramentos é tentar encontrar formas de ampliar as práticas tradicionais existentes [] ao invés de querer introduzir mais uma nova proposta grandiosa de letramento como foi feito no passado.³⁸

Depois de uma década aplicando essas combinações nas realidades curriculares na Austrália e nos Estados Unidos, Kalantzis e Cope (2006) reformularam essas dimensões traduzindo-nas por ações pedagógicas ou *aprendizagem como processo*³⁹ de experimentar, conceituar, analisar e aplicar.

QUADRO 1 – O “como” do Multiletramento

Orientação Pedagógica (1996)	Knowledge Process – Reformulação (2006)
Prática Situada	Experenciamento ... o que conhece ... o novo
Instrução Explícita	Conceitualização ... nomeando ... teorizando
Enquadramento Crítico	Análise ... funcionalmente ... criticamente
Prática Transformada	Aplicação ... adequadamente ...criativamente

Fonte: Adaptado de: Cope e Kalantzis (2009 p.187).

Experenciamento: a cognição humana é situada e contextual. Consiste em reconhecer as experiências prévias dos sujeitos e as novas práticas de interações em diferentes contextos para a concretização da aprendizagem. O conhecimento deve ser *experenciado* pelo aprendiz, isto é, realizado através de interações entre participantes por uso dos *available designs*

³⁷ Originalmente: Situated Practice; Overt Instruction; Critical Framing; Transformed Practice.

³⁸ Originalmente: is to attempt to find ways to extend existing traditions and practices of literacy pedagogy, rather than to pretend to be introducing yet another grand new literacy schema as people so often have done in the past. (Kalantzis; Cope, 2000, p. 240)

³⁹ Minha tradução de Knowledge process.

(gêneros, mídias, linguagens). Os aprendizes assumem diferentes papéis, fundamentos em suas vivências anteriores e constroem, através das *affordances* proporcionadas pelo mediador/professor ou pelos recursos, novos significados, novos saberes. Essa prática só será considerada construção de aprendizagem caso a zona de inteligibilidade e de segurança próxima às experiências dos aprendizes seja considerada o que Vygotsky nomeia de Zona de Desenvolvimento Proximal⁴⁰. A prática situada deve considerar ainda as necessidades afetivas, sociais e os interesses individuais de cada aprendiz. Os autores afirmam que as pessoas só aprendem se estiverem motivadas a aprender e se o aprendizado for significativo.⁴¹

Conceitualização: Inclui esforços colaborativos do professor e do aprendiz. O aprendiz apropria-se da teoria e dos conceitos, tornando-se capaz de estabelecer uma relação entre seu conhecimento anterior e o conhecimento teórico. O aprendiz assume como objetivo o desenvolvimento de uma metalinguagem para descrever as formas de significado representadas pelos recursos disponíveis. Portanto, a metalinguagem vai tratar das linguagens dos elementos textuais, visuais, das interações, para descrever e interpretar a forma, o contexto e a função dos discursos de prática. De acordo com os autores, o objetivo é o reconhecimento e controle sobre o que está sendo aprendido - sobre as relações intersistemáticas do domínio que está sendo praticado⁴² (KALANTZIS; COPE, 2006a, p. 33).

Análise: capacidade crítica do aprendiz. O aprendiz assume um distanciamento necessário sobre o que aprendeu (instrução explícita), sendo possível criticar construtivamente, considerar a sua cultura local (prática situada), estender e aplicar criativamente e, eventualmente, inovar por si mesmo dentro de velhas e novas comunidades⁴³ (ibid., p. 34). O aprendiz é capaz de questionar as razões e propósitos que estão subentendidas em uma ação ou sentido. Por exemplo, o aprendiz pode questionar e criticar a presença de um tipo de recurso em um texto, qual o propósito de utilizar este recurso, esta palavra, o que há por trás disso. Com relação aos multiletramentos, envolve análise crítica dos textos e um questionamento quanto aos interesses dos participantes no processo de comunicação.

⁴⁰ “that an essential feature of learning is that it creates the zone of proximal development; that is, learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers. Once these processes are internalized, they become part of the child’s independent developmental achievement” (Vygotsky, 1978, p.90)

⁴¹ The Situated Practice that constitutes the immersion aspect of pedagogy must crucially consider the affective and sociocultural needs and identities of all learners. (A pedagogy of multiliteracies, 2000, p. 33)

⁴² the goal here is conscious awareness and control over what is being learned – over the intra-systematic relations of the domain being practiced. (KALANTZIS; COPE, 2006a, p. 33)

⁴³ learners can gain the necessary personal and theoretical distance from what they have learned; constructively critique it; account for its cultural location; creatively extend and apply it; and eventually innovative on their own, within old communities and in new ones. (ibid., p. 34)

Aplicação: significa a aplicação dos conhecimentos e entendimentos em situações diversas no mundo real. Os aprendizes devem ser capazes de implementar os conhecimentos adquiridos, através da instrução explícita e o enquadramento crítico, em práticas que ajudem na aplicação e revisão desses conhecimentos. Os professores precisam desenvolver formas em que os alunos possam demonstrar como eles podem projetar e seguir em frente, de modo reflexivo, novas práticas embutidas em seus próprios objetivos e valores⁴⁴. No caso de multiletramentos, significa produzir textos e utilizá-los nas ações comunicativas.

Essas dimensões são orientações pedagógicas ou processo de aprendizagem que envolvem uma variedade de tipos de atividade ou formas de engajamento. Cope e Kalantzis citam o termo utilizado por Luke, et al. (2003). Luke, et al., metaforicamente chamam de tecelagem “*weavings*”, que corresponde aos momentos em sala quando professores e alunos fazem conexões explícitas entre uma ou outra dimensão do conhecimento. Normalmente, tecelagem conecta algo familiar com um novo conteúdo curricular. Ao corresponder sua experiência ao conhecimento novo e aplicar este conhecimento de novas maneiras e em novos contextos, o aluno passa a entender como as coisas funcionam de forma crítica.

Os alunos descobrem os motivos, intenções ou propósitos e pontos de vista dos conceitos. Estes processos de conhecimento permitem também aos professores um repensar e um reconstruir suas práticas assumindo um papel de partícipe do conhecimento.

2.4 Gêneros Oraís

A oralidade é um dos principais modos que utilizamos para interagir. Aprendemos a falar antes de escrever ou digitar e, ao ingressar na escola, geralmente, já possuímos um repertório linguístico em língua materna. A linguagem oral está muito presente nas ações escolares (interações com os colegas, professores, questionamentos, participações na correção dos exercícios, e outras formas). No entanto, muitos alunos têm problemas para se expressarem oralmente. Estes problemas podem ser de ordem linguística e social. Os alunos apresentam baixa capacidade para expor sua opinião, muitas vezes, porque não conseguem satisfatoriamente organizar sua fala para argumentar, expor ideias, sugerir, opinar, ou seja, participar ativamente das práticas sociais (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; BALTAR; COSTA,

⁴⁴ teachers need to develop ways in which the students can demonstrate how they can *design* and carry out, in a reflexive manner, new practices embedded in their own goals and values. (ibid., p. 35)

2009) pela língua materna e, mais tarde, pela língua estrangeira, quando começar a estudá-la formalmente na escola.

Embora a linguagem oral seja frequente nas salas de aula de língua materna e até mesmo prevista nos currículos, seu ensino é pouco trabalhado no âmbito escolar. Isso ocorre no sexto ano quando a maioria dos alunos brasileiros da rede pública se depara com uma língua estrangeira. De acordo com os estudos de Merrill Swain (2001), o diálogo colaborativo pode se configurar como mediador de aprendizagem em L2 ou LE. Swain (2006) considera que o conhecimento sobre qualquer assunto é construído em uma situação dialógica e apresenta o diálogo colaborativo como um procedimento pedagógico.

O diálogo colaborativo é definido por Swain (ibid, p.8) como *diálogo no qual os falantes estão envolvidos em solução de problemas e construção de conhecimento – nesse caso, solução de problemas linguísticos e construção de conhecimentos sobre a língua*. Durante o diálogo colaborativo, os aprendizes estabelecem uma relação dialógica e recorrem a reflexões sobre as estruturas dos itens utilizados em seus diálogos, a fim de tornar sua produção compreensível. Ao receber o *feedback* do seu parceiro, de um artefato ou ouvir sua própria produção, o aprendiz reconhece suas lacunas e, na maioria das vezes, tenta produzir a língua-alvo com mais precisão.

Muitas vezes as atividades de expressão oral são limitadas à comunicação oral em língua materna e principalmente em língua estrangeira, e não é considerada como objeto autônomo de ensino, pois para sua aprendizagem e ou desenvolvimento cria-se dependência com a escrita. Parece-nos consensual que as interações em L2 promovem um aumento na fluência e na aquisição da linguagem, ao contrário dos exercícios focados somente na forma (LIGHTBOWN; SPADA, 2006).

De acordo com Dolz e Schneuwly (1998), para que o ensino do oral seja inserido numa perspectiva didática, é necessário definir claramente as características do gênero a ser ensinado. Dessa forma, o gênero oral deixa de simplesmente objeto de aprendizagem para ser reconhecido como objeto de ensino (ibid., p. 151). Tal posição pode ser transporta para a sala de aula de língua estrangeira. Em termos da língua materna, Marcuschi (2005, p.25), afirma que a “oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização simples a mais formal nos mais variados contextos de uso”.

Swain e Lapkin (2001), defendem que o uso de atividades comunicativas no ensino de línguas é benéfico, uma vez que a ocorrência de trocas interacionais gera a negociação de

significado, facilitadora da aprendizagem de L2 ou LE. Assim, a conversa informal com o colega no intervalo, o debate em sala de aula ou a exposição oral são situações de comunicação real, que podem e devem ser trabalhadas como objeto de ensino de forma sistemática.

Aprender uma língua é expandir o repertório discursivo do aprendiz e, para realizar ações discursivas é preciso aprender o gênero, uma vez que a comunicação oral concretiza-se somente através dos gêneros, sendo organizada linguisticamente com regras próprias, estilo, composição e temática (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998).

Os autores, sob uma perspectiva *bakhtiniana* definem três dimensões essenciais de um gênero:

- I. os conteúdos e os conhecimentos veiculados,
- II. os elementos das estruturas comunicativas e semióticas comum ao gênero e
- III. as configurações específicas das unidades linguísticas que compõem o texto.

Isso significa que, em uma situação de comunicação, o sujeito deve apropriar-se de como falar, levando em consideração a finalidade, o conteúdo e o destinatário para definir qual o gênero mais adequado naquela situação. Para os autores, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos.

Podemos afirmar que os gêneros orais são multimodais, pois são constituídos de vários modos de representação (KRESS, 2000). Kress argumenta que, na linguagem oral, podemos fazer uso de recursos, tais como, variações rítmicas, tons de voz, volume, entonação, gestos, expressões faciais, dentre vários outros. A utilização de cada um desses meios vai depender da intenção do falante articulado num contexto específico.

Esta pesquisa investiga o gênero exposição oral em língua estrangeira, considerando sua função social no meio acadêmico e os seus aspectos de multimodalidade.

2.5 Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e o MOODLE

Nos últimos anos, os avanços tecnológicos modificaram e implementaram novos ambientes virtuais de comunicação (MARCUSCHI, 2010), sendo que ambientes como os e-mails, blogs, podcast, wiki, fóruns, chats, videoconferência, entre outros, estão cada vez mais presentes nas formas como as pessoas exercem suas práticas sociais. Por meio de postagens de gêneros diferentes nesses ambientes, as pessoas se comunicam, reclamam, expressam sua

satisfação, insatisfação, contam histórias, aprendem e exercem outras práticas. Segundo David Crystal (2001, apud MARCUSCHI, 2010), o impacto da *internet* é menor como revolução tecnológica do que como revolução dos modos sociais de interagir linguisticamente.

Dias (2012) afirma que os gêneros são potentes meios a serem trabalhados pedagogicamente no desenvolvimento de L2. Neste sentido, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) configuram-se como eficientes meios para promover interações e desenvolver o multiletramento dos aprendizes.

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA, do inglês *Virtual Learning Environment* – VLE) são ambientes criados na Internet através do uso de diferentes recursos tecnológicos reunidos a fim de criar um contexto educacional que possibilita diferentes tipos de interação entre aluno, professor e conteúdo (cf. TAVARES, 2009). Uma das principais características dos AVAs são as relações interativas entre os participantes através dos recursos digitais de comunicação tais como fóruns de discussão, chats, podcasts, wikis. Esses textos fomentam as comunicações assíncronas e síncronas.

Esses diferentes gêneros reunidos em um espaço conferem ao AVA um ambiente diversificado em que as imagens, sons, vídeos, textos verbais e outros modos mediam a participação e interação dos envolvidos. Segundo Noronha e Vieira (2005), o AVA possui interfaces que favorecem a interação e a colaboração a distância entre os diversos atores do processo e o conteúdo a ser aprendido, incluindo ferramentas para atuação autônoma, oferecendo recursos para aprendizagem coletiva e individual.

As atividades promovidas nos AVAs podem contribuir para formação agentiva do aluno, possibilitando que ele construa seu conhecimento através das interações nos espaços disponibilizados, rompendo com as barreiras de distância, horário, trânsito e outros percalços que o impeça de continuar sua formação.

Neste trabalho, utilizaremos o AVA MOODLE (Modular Object Oriented Distance Learning) que pode ser utilizado na educação a distância e na semipresencial. A escolha desse AVA foi motivada pela gratuidade da licença para utilizar os serviços e por ser a plataforma que os professores participantes da pesquisa utilizam para formação.

Rosado e Bohadana (2008, p. 7), relacionaram algumas das possibilidades que o Moodle pode favorecer no processo de aprendizagem:

- (a) a troca de ideias entre os indivíduos, mesmo que estas sejam diferentes;
- (b) o diálogo questionador;
- (c) a reflexão do pensamento individual;
- (d) a negociação como meio de se atingir objetivos em comum;
- (e) o desenvolvimento da capacidade de inferir;
- (f) a troca de experiências sobre as questões trabalhadas e de como se pode agir sobre elas;
- (g) a interação entre

sujeitos em tempo e espaços distintos e (h) execução de trabalhos coletivos.

O Moodle oferece ferramentas de **Interação** (Chats, Wikis e Fórum de Discussão), de **Avaliação** (Avaliação do curso, Pesquisa de Opinião, Questionário, Tarefas e Trabalhos), glossários, diários, ferramentas de importação e compartilhamento de materiais. A navegação no Moodle realiza-se, quase sempre, por hiperlinks, tornando a operação mais simples aos usuários, aspecto que favorece um ambiente em crescente uso para os cursos de formação mesmo para quem tem poucas habilidades digitais.

2.6 Gênero Exposição Oral

A escolha do gênero Exposição Oral (EO) neste trabalho surgiu com a perspectiva de trabalhar com um gênero que estivesse presente nas interações em sala de aula e que pudesse ser promovido como objeto de ensino (DOLZ, et al., 1998). A EO configura-se em um dos gêneros mais utilizados no âmbito escolar/acadêmico, no entanto o ensino sistemático deste gênero ainda é pouco ao quase nada abordado nas escolas e em pesquisas no ensino de L2.

O estudo com o gênero EO pode significar um instrumento eficaz para o desenvolvimento discursivo dos que o usam em situações reais de comunicação. Ao expor oralmente um tema, o expositor precisa planejar sua apresentação, preparar-se para dominar o tema que será apresentado, elaborar roteiros e slides para a apresentação, utilizar uma linguagem formal e antecipar as considerações dos ouvintes. Neste sentido, o expositor torna-se um especialista no assunto, e o destinatário alguém disposto a aprender, este gênero tem caráter monologal (ROULET et al., 1985).

De acordo com Dolz et al., a exposição oral é um gênero em que o discurso é realizado em uma situação específica, *bipolar*, reunindo o expositor e seu auditório (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p. 217). Por meio da linguagem, o expositor dirige-se ao destinatário para esclarecer, caracterizar ou apresentar um assunto novo, diminuindo a assimetria inicial de conhecimentos que os separava. Os autores definem a EO como um “gênero textual público, relativamente formal e específico, em que um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa” (ibid., p.218).

A EO é organizada em partes ou subpartes, que marcam as fases sucessivas de sua construção interna. No trabalho com língua materna, Dolz, et al., distinguem sete fases.

Concordamos com esses autores que sejam as mesmas em uma exposição oral em L2.

1. Fase de abertura: é o momento em que o expositor coloca-se perante um auditório, dirige-se aos ouvintes, cumprimentando-os e apresenta-se como um especialista. Nesta fase, são definidos os papéis, a situação e as finalidades da exposição.

2. Fase de introdução ao tema: é a apresentação e delimitação do tema. O expositor tem a oportunidade de apresentar as razões de suas escolhas, suas motivações, etc. Nesta fase é importante cativar o interesse e a curiosidade do ouvinte.

3. Apresentação do plano da exposição: nesta fase, o texto planejado (produto) e o planejamento (os procedimentos) são expostos explicitamente tanto para o expositor como para os ouvintes.

4. Desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas.

5. Recapitulação e síntese, esta fase é uma transição entre a exposição e as duas etapas de conclusão. É permitida a retomada de pontos principais da exposição.

6. A conclusão é a mensagem final, pode também fomentar discussões acerca de um problema novo ou do tema apresentado, ou mesmo dar início a um debate.

7. O encerramento consta na finalização da exposição com agradecimento aos ouvintes.

Segundo Baltar e Costa (2009), a EO é uma ação de linguagem que permite o aluno a exercitar o seu questionamento crítico, defender seus pontos de vistas, desenvolvendo tanto a oralidade quanto a escrita.

Partimos do princípio de que o trabalho didático deve enriquecer o repertório linguístico do aluno, para melhor se expressar e estruturar sua exposição, tendo por base a pedagogia dos multiletramentos. Permitir, segundo Dolz et al. (2008), construir operações linguísticas específicas a esse gênero. Deve abordar a diversidade dos marcadores de articulação do discurso (portanto, dessa forma, então); dos organizadores temporais (então, no momento); e dos tempos verbais (futuros perifrástico e imperativo – passemos agora a... vamos falar de ...). Recursos estes que garantem a compreensão da mensagem, sustentando a coesão e a coerência temática. Ao planejar a exposição, o expositor passa a incorporar alguns elementos multimodais no próprio texto da exposição (escrito, imagético, áudio, vídeo), contribuindo para o entendimento do auditório.

A oralização é outro objeto de trabalho em sala de aula. A oralização deve favorecer a compreensão do texto (falar pausadamente, ritmo e altura adequada) e participar da retórica

textual (captar a atenção do auditório, variando a voz; gerenciar o suspense, seduzir, etc). Dolz et al. (ibid) relacionaram alguns meios não linguísticos da comunicação oral:

QUADRO 2 - Meios não linguísticos da comunicação oral

Meios para-linguísticos	Meios cinésicos	Posição dos locutores	Aspecto exterior	Disposição dos lugares
Qualidade da voz Melodia Elocução e pausas Risos Suspiros	Atitudes corporais Movimentos Gestos Troca de olhares Mímicas faciais	Ocupação de lugares Espaço pessoal Distâncias Contato físico	Roupas Disfarces Penteados Óculos limpeza	Lugares Disposição Iluminação Disposição das cadeiras Ordem Ventilação Decoração

Fonte: Adaptado de Dolz et al., 1998, p. 160.

Segundo Dolz et al., a comunicação oral utiliza signos e sistemas semióticos não linguísticos, como as mímicas faciais, olhares, posturas, gestualidade do corpo ao longo da comunicação, podendo confirmar ou invalidar a fala ou mesmo substituí-la. Dias (2012), defende que o uso de recursos multimodais podem contribuir para o envolvimento e facilitar o entendimento dos ouvintes. Neste trabalho, consideramos os recursos multimodais como importantes ferramentas para a compreensão e desenvolvimento da EO.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentarei a base metodológica que norteia esta pesquisa. Foi dividido em seções. Na primeira, abordarei a escolha metodológica e as ações prévias à pesquisa. Na segunda, apresentarei o ambiente e os sujeitos participantes. Na terceira, descreverei a construção dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa. Na quarta, apresentarei as atividades da aprendizagem como processo, criadas especialmente para este estudo. E na quinta, apresentarei os procedimentos de organização dos dados da pesquisa.

3.1 Escolha Metodológica

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as contribuições do estudo do gênero exposição oral para o aprimoramento das capacidades de ouvir e falar dos professores de inglês da rede pública do Estado de Minas Gerais na modalidade a distância. Esta proposta tem a pedagogia dos multiletramentos como o aporte teórico principal (KALANTZIS; COPE, 2009, 2012).

Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas orais, atividades de compreensão e produção oral de gêneros diversos gravados pelos participantes. Essas produções foram analisadas sob uma perspectiva qualitativa interpretativa, com base na pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009, 2012), incluindo aspectos da multimodalidade e a teorização sobre os gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; SWALES, 1990, 1998, 2004). Os dados também receberam um tratamento quantitativo pela geração de gráficos e sua interpretação. O gênero exposição oral constitui-se o objeto de estudo (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998).

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso do tipo etnográfico-interpretativista (ERIKSON, 1984), uma vez que, inclui procedimentos qualitativos e quantitativos. Nas abordagens qualitativas, o conhecimento é concebido como um processo socialmente constituído pelos sujeitos em suas interações sociais, sendo a aproximação do pesquisador fundamental nessas situações. Na perspectiva etnográfica, o pesquisador não é apenas um observador neutro, mantendo uma distância segura, ao contrário, *o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados* (ibid., p.28). Nesta pesquisa, atuei como pesquisadora, como elaboradora e tutora do curso, no qual os dados foram coletados.

Erickson (1984) afirma que a etnografia difere dos outros tipos de pesquisa qualitativa pela forma holística como trata o fenômeno, isto é, examina o fenômeno em relação à cultura

e ao comportamento dos participantes no contexto social como um todo, ao invés de focalizar apenas um dos seus muitos aspectos. O pesquisador busca compreender a realidade do ponto de vista do participante. Assim sendo, o uso de entrevistas, questionários de opinião, observações e atividades de aprendizagem constituem-se os métodos para a investigação.

Hine (2000) avalia que a pesquisa, em uma perspectiva etnográfica, pode “ser utilizada para desenvolver um senso enriquecido dos sentidos da tecnologia e das culturas que a permitem e que são permitidas por ela”⁴⁵. A autora advoga que a metodologia etnográfica é inseparável dos contextos nos quais ela é empregada. Considerando o ambiente digital em que foi realizada a pesquisa, concordo com a autora quando afirma que a etnografia:

é uma abordagem adaptativa que floresce na reflexividade sobre o método. [...] tem como objetivo fazer justiça à riqueza e complexidade da Internet e também defender a experimentação dentro do gênero como uma resposta a novas situações. (Hines, 2000, apud Fragoso, 2012, p.172)

Hymes (1977) afirma que, ao investigar as atividades comunicativas, é preciso considerar o contexto, a comunidade como um todo (HYMES, 1977, p.4). Considerei nesta pesquisa o AVA *Moodle* como uma comunidade virtual de aprendizagem pelo qual foi estabelecida a mediação entre o ensinar e o aprender. Os participantes eram professores de inglês da rede pública estadual do estado de Minas Gerais com condições de trabalho e formação semelhantes.

O mesmo autor aponta ainda que, ao empregar a etnografia da comunicação, não buscamos apenas descrever eventos linguísticos, mas também explicar por que um determinado evento linguístico ocorre e por que ele possui determinadas características. A pesquisa do tipo etnográfico possui duas características essenciais (ANDRÉ, 2005; MAZZOTTI, 2006; STAKE, 1995; YIN, 2001):

1^a o caso tem uma particularidade que merece ser investigada;

2^a o estudo deve levar em consideração a multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso, o que requer múltiplos procedimentos para desenvolver o estudo em profundidade.

⁴⁵ “be used to develop an enriched sense of the meanings of the technology and the cultures which enable it and are enabled by it”. (HINE, 2000, p.8)

3.1.1 Ações prévias à pesquisa

Em outubro de 2013, participei do II Congresso de práticas educacionais da rede pública do Estado de Minas Gerais. Neste evento, ministrei um breve curso sobre multiletramentos relacionados ao aprimoramento dos professores em aspectos sociocomunicativos do inglês e no uso de tecnologias digitais, para um total de 40 participantes. Na avaliação deste minicurso, os professores participantes registraram o interesse em aprofundar sobre o tema e solicitaram novos encontros.

No início do ano de 2014, apresentei à Secretaria Estadual de Educação, na pessoa da dirigente Sra. Dora Semil, uma proposta de um curso, com intuito de obter dados para minha pesquisa e colaborar para o aprimoramento da expressão oral dos professores de inglês. Tanto a dirigente quanto todas as outras coordenadoras envolvidas nos diversos cursos ficaram interessadas na proposta, uma vez que, segundo elas, *era uma área carente por não ter muitos cursos voltados aos professores de inglês.*

A proposta foi aceita e elaborei o curso Tecnologias Digitais e Multimodalidade: Letramentos de Professores de Inglês em Expressão Oral. Foi elaborado na plataforma *Moodle* com duração de 30 horas. Foi ministrado por mim nos meses de outubro a dezembro de 2014.

Este trabalho busca, então, compreender como os recursos multimodais presentes no meio digital, mediados pelo *Moodle*, contribuem para o aprimoramento da expressão oral em inglês dos participantes, sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos. Utilizei uma variedade de instrumentos para coleta dos dados, tais como: entrevistas orais e escritas, gravações em áudio e vídeo, relatos dos participantes através do *Moodle* e de aplicativos tais como *WhatsApp, Email, Vocaroo, Voki.*

3.2 Contexto e Participantes

Nas próximas seções, apresentarei o contexto e os sujeitos participantes da pesquisa e descrevo os instrumentos utilizados para a coleta de dados e estudo.

3.2.1 Magistra

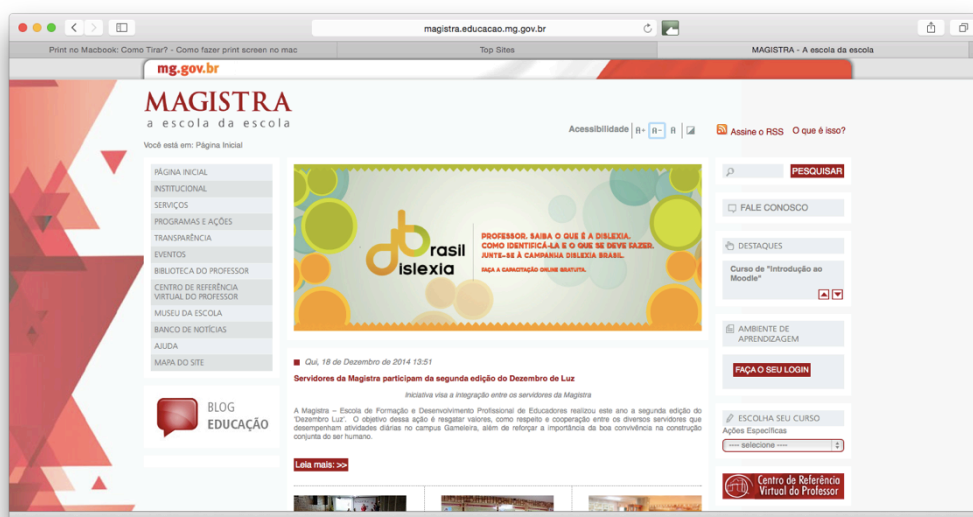
Os dados desta pesquisa foram coletados durante um curso para professores,

promovido pela Secretaria de Educação de Minas Gerais através da MAGISTRA - *Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores*. A MAGISTRA foi criada por meio da Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011, com o propósito de contribuir para a formação dos profissionais da educação.⁴⁶

Com o objetivo de atender às diferentes localizações de escolas e aumentar a participação de outros professores de regiões distantes de Belo Horizonte, foi criada a plataforma virtual de aprendizagem com o uso do *Moodle*. A plataforma oferece cursos na modalidade a distância, com carga horária de 30 horas. Podem participar desses cursos os profissionais da educação da rede pública de Minas Gerais.

O educador faz a inscrição mediante o preenchimento de um questionário sobre seus dados pessoais. Logo após, ele é convidado a acessar o tutorial do *Moodle* para familiarizar-se com o ambiente virtual de aprendizagem - AVA. A partir de então, estará habilitado para navegar em qualquer ambiente da MAGISTRA e poderá realizar, livremente, os cursos que desejar que são apresentados dentro de cinco categorias: (i) Áreas específicas do conhecimento ou CBC; (ii) Temas transversais; (iii) Gestão educacional: gestão da escola e gestão da sala de aula; (iv) Escola; família; sociedade e (v) Tecnologias educacionais.

FIGURA 6 – Página inicial da MAGISTRA.



Fonte: <http://magistra.educacao.mg.gov.br>

⁴⁶ Para saber mais sobre a MAGISTRA, sugiro a leitura do texto: FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS: diálogos com a prática. *Perspectivas em Políticas Públicas* | Belo Horizonte | Vol. VI | No 12 | P. 21-53 | jul/dez 2013.

3.2.2 Professores Participantes

Os participantes foram professores de inglês da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais, matriculados no curso Tecnologias Digitais e Multimodalidade: Letramentos de Professores de Inglês em Expressão Oral, promovido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Como abordado na seção anterior, este curso foi elaborado por mim com o objetivo de contribuir para o aprimoramento da expressão oral dos professores de inglês da rede estadual, além de ser o meio principal para a coleta de dados deste estudo. Ele foi realizado no período de 27 de Outubro a 08 de Dezembro de 2014.

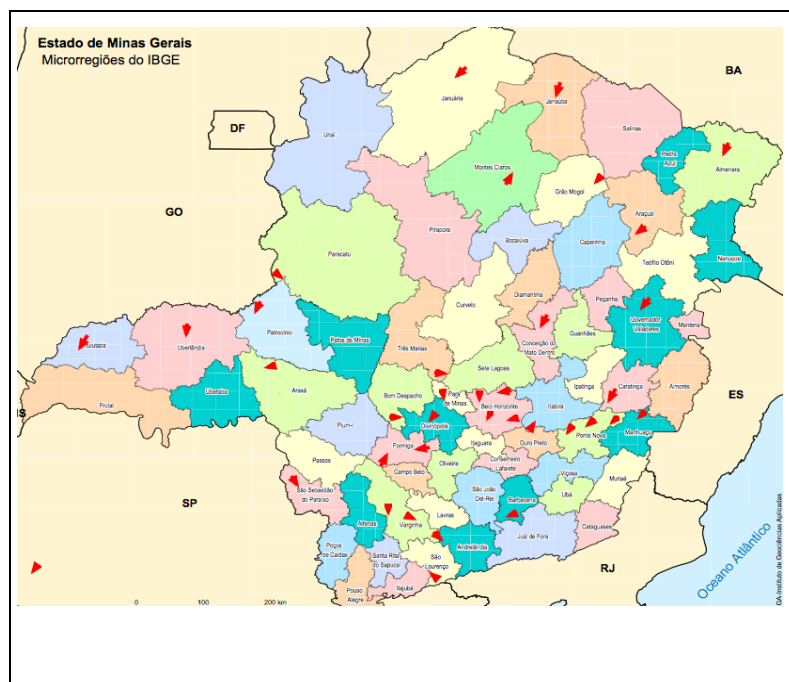
Seguindo as exigências do Conselho de Ética e Pesquisa da UFMG, redigi um formulário de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE 1) necessário para obter a permissão dos participantes para a utilização de suas produções para fins de pesquisa. Os dados analisados foram apenas os fornecidos pelos participantes que enviaram a permissão via *e-mail*. Os nomes foram preservados, sendo substituídos por nomes fictícios.

No intuito de traçar o perfil dos participantes, elaborei o primeiro questionário (APÊNDICE 2). Foram elaboradas 43 (quarenta e três) questões. O questionário foi criado no recurso *Survey* da *Google drive* da empresa *Google*. Neste formato, a coleta dos dados é automática e pode ser importada para um software de planilha eletrônica.

Cozby (2003) afirma, baseado em pesquisas sobre o assunto, que os resultados obtidos via internet são comparáveis aos obtidos por métodos convencionais (ibid., p.164). As pesquisadoras Mann e Stewart (2000) relacionam como uma das vantagens da pesquisa qualitativa, utilizando a Comunicação Mediada por Computador, a expansão da pesquisa em comunidades dispersas geograficamente. Fato comprovado nesta pesquisa, pois reuniu professores de diversas regiões mineiras.

O presente estudo reuniu participantes dos seguintes municípios de Minas Gerais: Sobrália, Puimhi, Virgem da Lapa, Uberlândia, Pará de Minas, Belo Horizonte, Alpinópolis, Ituiutaba, Varginha, São Sebastião do Paraíso, Januária, Governador Valadares, Carai, Monte Carmelo, Almenara, Cambuquira, São Pedro dos Ferros, Ipanema, Divinópolis, Pimenta, Pompéu, Riacho dos Machados, Paço Fundo, Três Pontas, Iguatama, Coromandel, Ribeirão das Neves, Pará de Minas, São Brás do Suacuí, Marmelópolis, Montes Claros, Contagem, Iraí de Minas e Janaúba, totalizando 34 municípios diferentes.

FIGURA 7 - Mapa com a indicação dos municípios dos participantes.



FONTE: Site IGA⁴⁷

Uma das vantagens da utilização da pesquisa on-line é justamente o estreitamento das distâncias geográficas. Minas Gerais é um estado de grande território com 853 municípios, o que torna um desafio a participação de professores de muitas regiões. Dörnyei (2007, p. 121) também afirma que a possibilidade de incluir pequenos grupos dispersos na pesquisa é um dos benefícios da pesquisa on-line. A possibilidade de entrevistar professores de diferentes regiões permitiu traçar um perfil próximo à realidade dos professores de inglês da rede estadual de educação de Minas Gerais.

3.3 Construindo os Instrumentos de Coleta de dados

Apresentarei, a seguir, informações sobre os instrumentos de pesquisa que utilizei para coleta de dados. Ela ocorreu na plataforma *Moodle*, durante o curso a distância Tecnologias Digitais e Multimodalidade: Letramentos de Professores de Inglês em Expressão Oral (TDMLPIEO), voltado a professores de língua inglesa da rede estadual de Minas Gerais. Dessa forma, o próprio ambiente do curso foi também o instrumento utilizado para coleta dos dados.

A pesquisa no ambiente on-line oferece muitas vantagens. Segundo Freire et al. (2004), o pesquisador tem a possibilidade de empregar recursos que, em uma pesquisa em outro

⁴⁷ http://www.iga.br/SiteIGA/mapas/cgi/Imagens/MG_microColor.pdf. Acesso em 24/11/2014.

formato, não seria possível. Este fato foi verificado nessa investigação. Empreguei diferentes recursos multimodais tais como vídeos, áudio, imagens e outros. Procurei apresentar os objetivos semanais do curso via vídeo ou áudio, utilizei também o áudio para dar os *feedback* aos cursistas. Apesar do fato desta pesquisa não abordar o *feedback* em áudio, percebi uma grande vantagem na interação e proximidade com os cursistas.

3.3.1 – Questionários

Inicialmente, empreguei o primeiro questionário (APÊNDICE 2), que foi constituído para traçar o perfil profissional dos participantes, suas práticas e experiências com o uso da língua inglesa, suas práticas pedagógicas, acesso e uso de recursos tecnológicos, o uso de gêneros orais em sala de aula, em especial ao gênero exposição oral.

QUADRO 3 – Questões do Questionário 1.

QUESTÕES	Objetivos
1, 2, 4	Traçar o perfil profissional dos participantes.
18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27	Verificar as práticas e experiências com o uso da língua inglesa.
11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	Levantar as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor nas interações orais.
3, 5, 6, 7, 8, 9, 10	Verificar o acesso e uso de recursos tecnológicos.
25, 26, 28, 29, 30, 31	Investigar o uso de gêneros orais em sala de aula pelos professores, em especial o gênero exposição oral.

Fonte: Elaborado pela autora

Ao final do curso, os participantes receberam o questionário final (APÊNDICE 3), composto por 7 (sete) questões, sendo 5 questões discursivas e 2 questões objetivas. Nas questões discursivas, o respondente escreve com suas palavras, não há limitação às respostas. De acordo com Brown (2001), uma das vantagens das questões discursivas é a flexibilidade nas respostas dos respondentes, o que resulta em um número grande de possibilidades.

Segundo o autor, as questões desse tipo podem abrigar respostas que não eram esperadas e, assim, os dados podem enriquecer a dimensão da pesquisa (Brown, 2001, p.36). Como desvantagens, o autor cita a dificuldade de analisar, categorizar e interpretar as respostas, demandando mais tempo. E ainda há aqueles participantes que preferem não responder a este tipo de questão.

As questões objetivas foram do tipo *Checklist*. Este tipo de questão solicita aos respondentes que selecione um ou mais itens de uma lista. Essas questões têm como vantagem a facilidade de codificação e normalização das respostas, porque os dados podem ser tabulados com facilidade.

O questionário final foi elaborado utilizando o recurso *Survey* da *Google Drive*. Disponibilizei as perguntas na plataforma do curso. O objetivo das questões foi investigar a percepção do professor quanto ao uso dos recursos multimodais que pode contribuir para se expressarem oralmente em práticas multiletradas, de acordo com os padrões adequados de fluência no processo de comunicação, sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

3.3.2 O Curso TDMLPIEO

O curso Tecnologias Digitais e Multimodalidade: Letramentos de Professores de Inglês em Expressão Oral (TDMLPIEO) foi o principal instrumento utilizado para a coleta de dados. Elaborei as ações pedagógicas para o curso (QUADRO 4), seguindo as orientações da pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009, 2012) que propõe uma abordagem em que o aprendiz reconheça as práticas de letramento e aproprie-se delas em diferentes contextos, à medida que reconhece as diversas formas de comunicação proporcionadas pelas novas tecnologias.

FIGURA 8 – Página inicial do Curso TDMLPIEO.

The image shows the initial page of the Moodle course 'TDMLPIEO' on the Magistra platform. The page is titled 'Seja bem vindo(a) ao Curso Tecnologias digitais e multimodalidade: Letrame professores de inglês em expressão oral.' It features a central banner with a video player showing a woman speaking. The page is organized into several sections: 'Become Familiar with the Moodle', 'Set your goal!', 'Say Hello!', 'Final Project', 'Avaliação das Atividades', and 'Atividades dessa Semana (To do list)'. The page also includes a sidebar with course navigation and a right-hand panel with forum and activity listings.

Fonte: Site Magistra⁴⁸

Com base nas quatro dimensões pedagógicas da pedagogia dos multiletramentos, prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada, elaborei as atividades do curso. O curso foi dividido em 6 semanas. A cada semana, os participantes

⁴⁸ Retirado de: <https://ead.educacao.mg.gov.br/magistra/course/view.php?id=144>. Acesso em 30/12/2014

realizavam as tarefas com uso de diferentes recursos digitais, para contribuir com a compreensão oral, pronúncia, entonação. Eram disponibilizados vídeos, artigos teóricos, imagens, áudio, além de discussões para realização das tarefas propostas.

3.4 Aprendizagem como processo

A aprendizagem como processo é uma proposta de atividades que representa a forma de construir conhecimento. Os professores são identificados como *designers* de aprendizagem e o planejamento é considerado o projeto de aprendizagem (COPE; KALANTZIS, 2009). Com base na pedagogia sugerida por esses pesquisadores, elaborei as atividades propostas no curso. Considerei o gênero exposição oral (EO) como objeto de estudo. Os participantes realizaram atividades que incluíam leituras teóricas, discussões nos fóruns, uso de recursos tecnológicos para atividades de compreensão e produção oral, além de pronúncia.

As ações pedagógicas do curso seguiram as quatro dimensões pedagógicas: **1) Prática Situada; 2) Instrução Explícita; 3) Enquadramento Crítico; e 4) Prática Transformada**⁴⁹. Essas dimensões não são consideradas um esquema rígido e sequencial, mas um complexo ciclo de interação (COPE; KALANTZIS, 2006).

O Quadro 4 apresenta as ações pedagógicas ou *knowledge processes* que foram utilizados de acordo com as dimensões da pedagogia dos multiletramentos.

QUADRO 4 - Ações Pedagógicas.

(continua)

Learning by Design	Atividades						
Situated Practice (Prática Situada)	<p>Experiencing the Known</p> <ol style="list-style-type: none"> In pairs or small groups, brainstorm key concepts about Oral Presentation. Post your ideas on our Wall: http://padlet.com/lucienne_decast/rc7ijr8mf04a. Students then suggest possible headings for each group of ideas and reflect on the final chart that contains them. Forum discussion <p>Experiencing the New</p> <p>Video: How to give a presentation Complete the B-D-A Chart</p> <table border="1" data-bbox="544 1671 1385 1890"> <thead> <tr> <th data-bbox="544 1671 831 1704">B</th> <th data-bbox="831 1671 1110 1704">D</th> <th data-bbox="1110 1671 1385 1704">A</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="544 1704 831 1890"> Before watching. List everything you know about this topic. </td> <td data-bbox="831 1704 1110 1890"> During watching. During watching briefly note new information you find during watching </td> <td data-bbox="1110 1704 1385 1890"> After watching. After watching write a summary and one question </td> </tr> </tbody> </table> <p>Write one sentence main idea statement:</p>	B	D	A	Before watching. List everything you know about this topic.	During watching. During watching briefly note new information you find during watching	After watching. After watching write a summary and one question
B	D	A					
Before watching. List everything you know about this topic.	During watching. During watching briefly note new information you find during watching	After watching. After watching write a summary and one question					

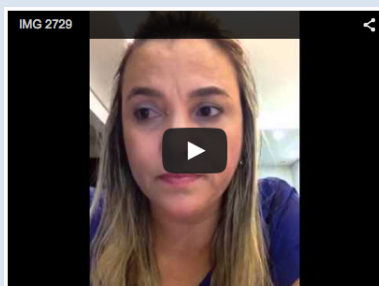
⁴⁹ Originalmente: Situated Practice; Overt Instruction; Critical Framing; Transformed Practice.

	3. Watch the video: https://www.youtube.com/watch?v=fXVoT7VMCpM (conclusão)						
<p>Overt instruction – conceptualizing</p> <p>Instrução Explícita (Conceitualização)</p>	<p>Read the text: O GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO, de Regina Lúcia Féliz; Forum discussion: Gênero Exposição oral</p> <p>Watch the Video Oral Presentation with Rebecca.</p> <p>Go to the activity: Hot potato</p> <p>Do you think Rebecca’s presentation was effective? Why?</p> <p>In a presentation there are some parts and sub-parts. Numbers the parts below in the order in which they occurred in Rebecca’s presentation:</p> <p>___ Encerramento. ___ Fase de abertura. ___ Desenvolvimento do tema. ___ Introdução do tema. ___ Plano de exposição. ___ Conclusão. ___ Recapitulação e síntese.</p> <p>Think about a theme that you would like to present. Send your idea to your tutor.</p> <p>Homework: Research about your topic from different sources in English.</p> <p>Read the following questions, reflect about them and answer: “Why did you choose this topic?” “What are two interesting points about this topic?”</p>						
<p>Critical framing – analyzing</p>	<p>Após refletir e escolher o seu tema, vamos trabalhar em duplas (pair work). Escolha um parceiro para vocês discutirem, avaliarem e colaborarem na construção da Exposição Oral. Esta interação poderá ser realizada no <i>Moodle</i> ou pelo recurso que vocês decidirem (what’sApp, Facebook, Skype). Façam as duplas no Fórum: <i>Formação de duplas ou equipe</i>. Apresentem sua ideia para seu parceiro e conversem sobre o assunto. Tarefa: Elaborar o primeiro <i>draft</i> da sua apresentação. (Utilize o <i>checklist</i> para revisar sua apresentação) Apresente seu trabalho ao colega e discuta os aspectos favoráveis e desfavoráveis em sua apresentação. Após discussão com seu colega, reescreva seu texto. Utilize recursos multimodais para facilitar sua apresentação e envolver o público. Preencha o quadro “Pros” and “Cons” e analise criticamente sua apresentação.</p> <table border="1" data-bbox="544 1653 1385 1727"> <thead> <tr> <th data-bbox="544 1653 826 1688">Pros</th> <th data-bbox="826 1653 1102 1688">Cons</th> <th data-bbox="1102 1653 1385 1688">Implications</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="544 1688 826 1727"></td> <td data-bbox="826 1688 1102 1727"></td> <td data-bbox="1102 1688 1385 1727"></td> </tr> </tbody> </table>	Pros	Cons	Implications			
Pros	Cons	Implications					
<p>Transformed practice – applying:</p>	<p>Elabore a segunda versão da sua Exposição Oral; Discuta com colega e professor os pontos favoráveis e desfavoráveis, o que pode ser melhorado; Reedite a segunda versão. Publique sua versão final no Blog/<i>Moodle</i>.</p>						

3.4.1 Recursos Digitais utilizados durante as ações pedagógicas.

Primeira Semana

Vídeo produzido para Apresentação do curso



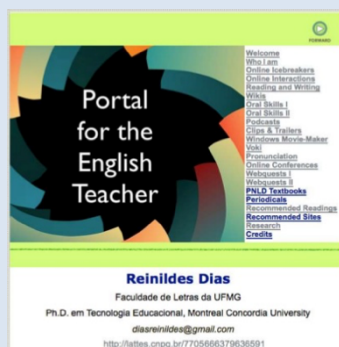
Tutorial do Moodle em inglês

<https://www.youtube.com/watch?v=uQyqpVobDR4>



Portal for the English Teacher

http://www.reinildes.com.br/Portal_for_the_English_Teacher/Portal_for_the_English_Teacher/Online



Vocaroo



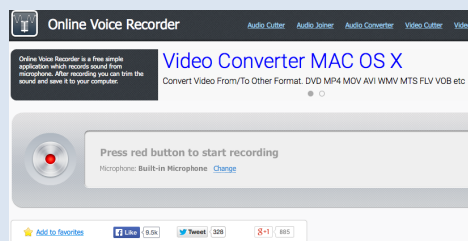
vocaroo.com

Voki



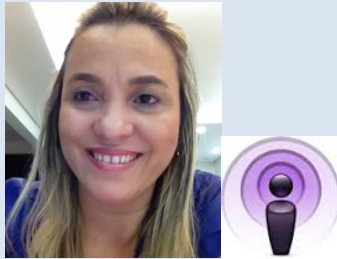
<http://voki.com>

Online voice recorder



2ª Semana

Lucienne's Podcast



Video Multiliteracies

<http://newlearningonline.com/multiliteracies/videos>

- Video 1 – Considering Multiliteracies
- Video 2 – Exploring Multiliteracies
- Video 3 – Moving into Multiliteracies
- Video 4 – Multiliteracies in Action
- Video 5 – Teaching and Learning in the New World of Literacy



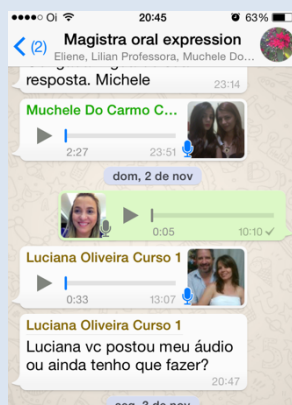
Atividades para pronúncia, ritmo e entonação com a utilização de vídeos do: The Voice of America (VOA). <http://learningenglish.voanews.com>

Atividade com Podcast Listening comprehension – Quiz - Stephanie likes and dislikes



Terceira Semana


What'sApp



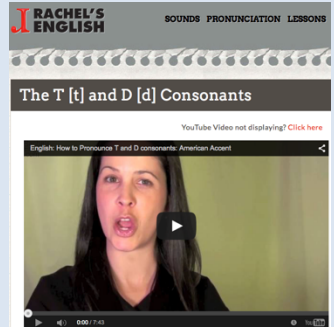
Padlet



Site:
<http://www.english.hb.pl/articles/pronunciation/>



<http://www.rachelsenglish.com/videos/p-and-b-consonants>



Áudio- Tongue Twister

http://www.mamalisa.com/mp3/betty_botter2.mp3



Celular

Atividade: gravar o tongue twister Betty Botter e enviar ao grupo do What'sApp



Quarta Semana

SLIDESHARE



http://www.slideshare.net/reinildesdias2010/how-to-create-a-podcast-8757902?from=share_email_login3

YOUTUBE

Video – How to open and close presentation?



https://www.youtube.com/watch?v=YI_FJAOcFgQ

Audacity

Podcast – ESL Podcast

http://www.eslpod.com/website/show_all.php?category_id=1#



Quinta Semana

Power Point – primeira versão da EO



Tutorial – Como inserir áudio no power point (vídeo)



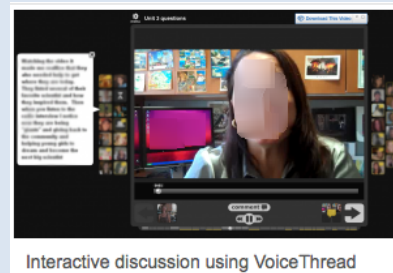
Sexta Semana

GOOGLE DRIVE

Questionário Final



Publicação – Voicethread



3.4.2 Prática Situada

De acordo com a pedagogia dos multiletramentos, esta é a parte da pedagogia que é constituída por imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de alunos. Nesta dimensão, o conhecimento deve ser construído através de interações entre os participantes por uso de *Available Designs*.

3.4.3. Instrução Explícita – Conceitos

Nesta dimensão, a pedagogia dos multiletramentos preconiza que o professor e o aprendiz tenham uma relação colaborativa. O aluno apropria-se da teoria, dos conceitos e passa a estabelecer uma relação entre o seu conhecimento anterior e o conhecimento empírico.

3.4.4 – Enquadramento Crítico /Análise

O objetivo desta fase é ajudar o aprendiz fazer uma reflexão crítica entre o seu conhecimento anterior (prática situada) e a teoria aprendida (conceitos) em relação ao seu contexto sociocultural. O aprendiz pode ganhar uma distância pessoal e teórica do que foi aprendido, de forma a criticá-lo, inová-lo e aplicá-lo em sua comunidade antiga e em novos contextos.

3.4.5 – Prática Transformada

Nesta fase, as outras dimensões já foram realizadas. Partindo da prática situada com suas experiências anteriores, os professores tiveram a oportunidade de refletir sobre as teorias e recursos digitais, consolidando seu aprendizado na produção final das exposições orais.

A atividade proposta para a prática transformada foi a publicação de suas exposições orais, uma forma dos professores avaliarem, revisarem e aplicarem seus conhecimentos. Ao publicar suas exposições, os professores tiveram a oportunidade de contextualizar o que aprenderam.

Neste trabalho, analisarei quatro exposições, as razões pelas escolhas destas exposições serão expostas na próxima seção. Para transcrição das produções orais adotei os seguintes códigos:

QUADRO 5 - Códigos utilizados para as transcrições orais.

Situação	Convenção
Qualquer pausa	...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Comentários do transcritor	((ruído))
Truncamento, interrupção discursiva	/ (ex.: I know/ I think...
Alongamento de vogal e consoante (como r, s)	: ou :: (se for muito longo)
Interrogação	?
Entonação enfática	Maiúsculas (Ex.: I am a TEACHER)
Aspas	Discurso direto

Fonte: Elaborado pela autora.

Apresento o Quadro 6 com as exposições orais selecionadas para análise. Na primeira coluna, o participante; na segunda, o tema de cada participante e na terceira, o suporte escolhido para exposição.

QUADRO 6 – Exposições Orais Analisadas.

Participante ⁵⁰	Tema da EO	Suporte escolhido
Jana	Sobralia	Voicethread
Graça	Taxonomia de Bloom	Power Point/vídeo
Nanda	São Paulo	Power Point
Luciana	Educação	Câmera do Celular

Fonte: Elaborado pela autora

3.5 Procedimentos de Organização dos dados

Durante a primeira semana do Curso TDMLPIEO, foi disponibilizado o questionário 1 (APÊNDICE 2) para os cursistas. Este foi respondido por quarenta e três participantes. Conforme exposto na seção anterior, o objetivo deste questionário era traçar o perfil profissional dos participantes, suas práticas e experiências com o uso da língua inglesa, suas práticas pedagógicas, acesso e uso de recursos tecnológicos como também o uso de gêneros orais, em especial ao gênero exposição oral. As ações pedagógicas, durante o curso, foram as atividades produzidas sob o ponto de vista da proposta de aprendizagem como processo. Essas atividades tinham como objetivo contribuir para o aprimoramento da expressão oral dos professores de inglês, com a utilização dos recursos multimodais presentes no meio digital.

As tarefas foram avaliadas dentro de cada dimensão dessa pedagogia, totalizando quatro atividades e a exposição oral final. Para a avaliação das tarefas, foi considerado os aspectos linguísticos, composicional dos textos e uso dos recursos multimodais. Examinei todas as apresentações no curso, todavia devido ao tempo para analisá-las e considerando as semelhanças nos temas apresentados e suportes escolhidos, selecionei para investigação neste trabalho quatro exposições, incluindo todas versões.

⁵⁰ Nomes fictícios escolhidos pela pesquisadora.

As exposições escolhidas foram das participantes que executaram todas as atividades propostas e as publicaram no *Moodle*. Outro fator considerado na seleção foi a permissão das exposições para publicação. Muitos participantes fizeram exposições com dados pessoais, incluindo vídeos e imagens de familiares, por este motivo solicitaram que as exposições não fossem utilizadas para análise dessa pesquisa. Sendo assim, no questionário final, analisei somente as respostas dos participantes que tiveram as exposições analisadas neste trabalho.

3.5.1 Categorias de Análise

André (1983) afirma que vários autores recomendam, como primeiro passo para uma análise dos dados qualitativos, o estabelecimento de um sistema de categorias. A autora, fundamentada nas sugestões e nas afirmações dos autores (GLASER; STRAUSS, 1967; BOGDAN; TAYLOR, 1975; PATTO, 1980; GUBA; LINCOLN, 1981; BODGAN; BIKLEN, 1982), aponta que essas categorias devem examinar o material disponível buscando identificar os tópicos, temas e padrões relevantes (ANDRÉ, 1983, p.68).

Durante o curso, muitos dados surgiam a cada dia. Como ao mesmo tempo eu participava como tutora e pesquisadora, desde o início, comecei a fazer uma análise breve dos dados. Com base nas perguntas de pesquisa e objetivos apresentados na introdução, estabeleci as categorias para organizar e analisar os dados coletados na tentativa de responder a essas perguntas. Seguem as categorias de análise:

1. Ações que os professores utilizam para aprimoramento da expressão oral.
2. Contribuições do estudo do gênero exposição oral e recursos digitais para o aprimoramento dos multiletramentos em expressão dos professores.
3. Percepção dos professores após o trabalho com a abordagem da Pedagogia dos Multiletramentos no ensino do gênero exposição oral.

3.5.2 Critérios para análise dos dados

Após relacionar as categorias de análise, selecionei os dados que poderiam contribuir para alcançar os objetivos e as respostas para as perguntas da pesquisa. Estes dados foram categorizados e analisados com o objetivo de verificar como o estudo com o gênero exposição oral e os recursos multimodais presentes no meio digital colaboraram para o aprimoramento das capacidades para ouvir e falar sob o viés da pedagogia dos multiletramentos dos professores participantes.

Apresentarei a análise do questionário 1 para traçar o perfil profissional de todos os participantes e ainda verificar quais as atividades utilizadas para o aprimoramento da expressão oral em inglês de cada um dos respondentes.

A análise referente à Categoria 2 averiguou as participações das quatro professoras nas três dimensões da pedagogia de multiletramentos (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico) e as duas produções orais de cada uma das participantes, totalizando oito apresentações (prática transformada). O critério para a escolha foi a primeira apresentação oral, realizada no início do curso, e a segunda a exposição oral realizada no final do curso. Apesar de serem gêneros diferentes, ambos têm uma estrutura de organização interna semelhante e há propósitos comunicativos em comum. Esta análise procurou identificar as contribuições das atividades propostas para o aprimoramento das capacidades das participantes para ouvir e falar sob o viés da pedagogia dos multiletramentos do início ao fim do curso. Por essa razão, a escolha de uma produção oral no início e outra ao final. Essas análises foram divididas em quatro partes. Na primeira, analisei a articulação com base nos seguintes componentes: pronúncia, entonação e *stress* (KOREN, 1995).

QUADRO 7 - Análise das Exposições Oraís.

1ª Parte - Articulação⁵¹:

1= Incompreensível.

2= Pouco compreensível.

3= Razoável.

4= Compreensível.

5= Muito compreensível, tenta falar como nativo.

Score	1	2	3	4	5
Pronunciation					
Stress					
Intonation					

Fonte: Adaptado de Koren, S., 1995.

⁵¹ Adaptado: Koren, S. (1995). Foreign language pronunciation testing: A new Approach System, 22(3) – 387-4000.

Na segunda parte, analisei os aspectos léxicos gramaticais:

QUADRO 8 – Verificação de articulação linguística ⁵².

	0	1	2	3
Compreensão oral	Sem compreensão	Pouca compreensão	Compreensão razoável	Compreensão total
Ordem das palavras	Ordem incorreta	Algumas poucas palavras com ordem correta	Poucos erros com a colocação de algumas palavras	Ordem correta das palavras
Vocabulário adequado com o propósito.	Totalmente inadequado.	Vocabulário limitado.	Sinais de desenvolvimento no vocabulário com algumas hesitações.	Totalmente adequado para a tarefa.
Aspecto Gramatical: Uso correto dos tempos verbais.	Uso incorreto dos tempos verbais.	Sintaxe fragmentada com frequentes erros gramaticais.	Alguns erros, mas sem prejudicar a compreensão.	Sem erros gramaticais
Uso de conectivos.	Não utiliza conectivos.	Erros na utilização dos conectivos.	Uso de poucos conectivos.	Uso de conectivos corretos.

Fonte: Adaptado de Weir, C. 1990.

Na terceira, analisei a forma composicional da EO

QUADRO 9 - Forma composicional da tessitura do gênero.

Forma composicional da EO	Contempla	Não contempla
- Fase de Abertura		
- Introdução ao tema		
- Desenvolvimento		
- Conclusão		
- Encerramento		

Fonte: Elaborado pela autora

A quarta parte analisa o emprego dos recursos multimodais utilizados pelas participantes ao realizarem a exposição oral.

⁵² Adaptado: Weir, C. (1990). Communicative language testing.

QUADRO 10 – Multimodalidade.

Recursos Multimodais	Contempla	Não contempla
Texto escrito		
Áudio		
Imagens		
Vídeo		
Movimento		
Cores, layout adequados		

Fonte: Elaborado pela autora

A análise das percepções das professoras, sobre o processo de aprimoramento de suas capacidades para ouvir e falar, sob o viés da pedagogia dos multiletramentos, levou em consideração suas reflexões através das respostas ao questionário final. As respostas foram analisadas sob uma perspectiva qualitativa interpretativa, com base na pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009), incluindo aspectos da multimodalidade e a teorização sobre os gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; SWALES, 1990, 1998, 2004).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, abordarei as análises dos dados coletados durante o curso TDMLPIEO. Primeiro, apresentarei o perfil profissional dos participantes com base nas respostas fornecidas ao questionário 1. Em razão do curso ser no ambiente virtual, há questões para verificar o letramento digital e as condições de acesso à internet dos professores respondentes. A falta de letramento digital e condições de acesso à rede mundial de computadores é um dos fatores que dificultam a participação do sujeito no meio digital (COELLHO; PRETTO, 2014; COSCARELLI; RIBEIRO, 2005; DIAS, 2012). Recorro às respostas do questionário 1 e alguns excertos no intuito de identificar as ações que os professores utilizam para aprimorar sua expressão oral.

Em seguida, dando prosseguimento à análise, os dados das quatro participantes selecionadas⁵³ foram considerados em relação às quatro dimensões da pedagogia dos multiletramentos. A prática situada, a instrução explícita e o enquadramento crítico foram analisados através das participações durante o curso, como também das reflexões das professoras e do *feedback* enviado. A última dimensão, a prática transformada, foi avaliada tendo em vista as categorias de análise estabelecidas por este estudo, a saber, articulação (Quadro 7); verificação de adequação linguística discursiva (Quadro 8); forma composicional da tessitura do gênero (Quadro 9) e multimodalidade (Quadro 10).

Por fim, analisei, através das reflexões das professoras nas respostas dadas ao questionário final, suas percepções sobre o processo de aprimoramento das próprias capacidades para ouvir e falar sob o viés da pedagogia dos multiletramentos.

4.1 Primeiro Questionário

Quarenta e três professores responderam ao primeiro questionário. Com base nestes dados apresentaremos:

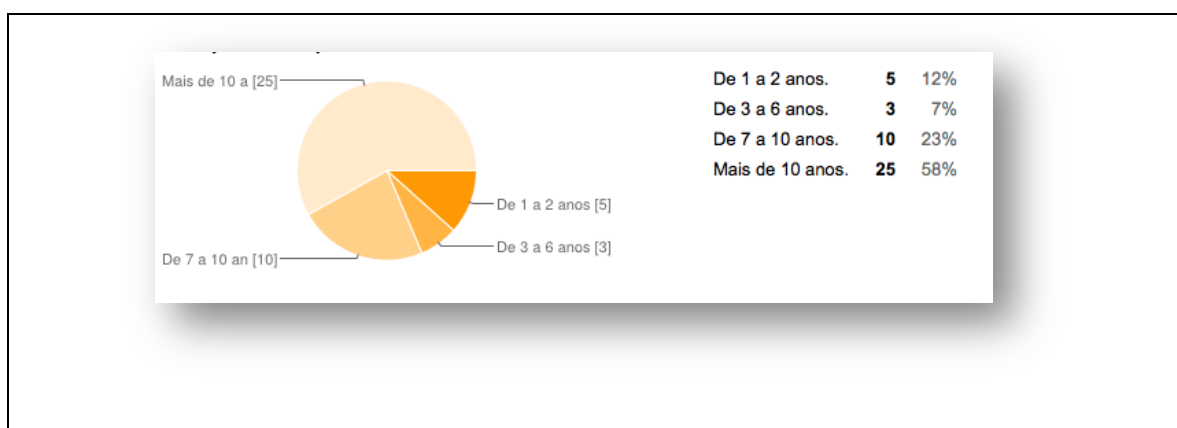
- Perfil profissional dos participantes e letramento digital;
- Ações que os professores utilizam para aprimorar sua expressão oral.

⁵³ Conforme esclarecemos na metodologia, para a escolha das quatro participantes, considerou-se aquelas que executaram todas as atividades propostas e as publicaram no *Moodle*. Outro fator determinante foi a permissão das exposições para publicação.

4.1.1 Perfil dos Participantes

Quarenta e um professores, que responderam ao primeiro questionário, são do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Com relação ao tempo de exercício docente, 12% tinham de 1 a 2 anos; 7% de 3 a 6 anos; 25% de 7 a 10 anos e 56% tinham mais de 10 anos de experiência. Estes dados foram relevantes para conhecer o tempo de experiência em sala de aula dos professores participantes.

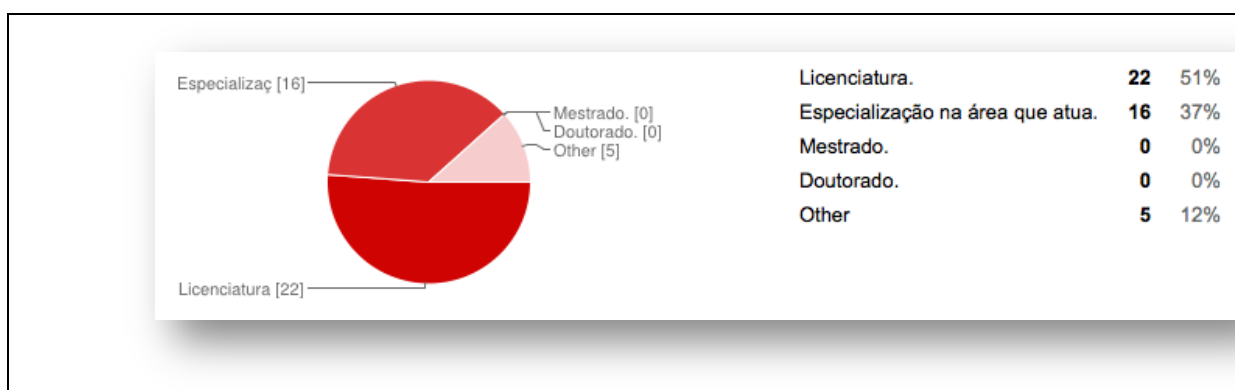
GRÁFICO 1 – Experiência do professor em sala de aula.



Fonte: Dados da Pesquisa

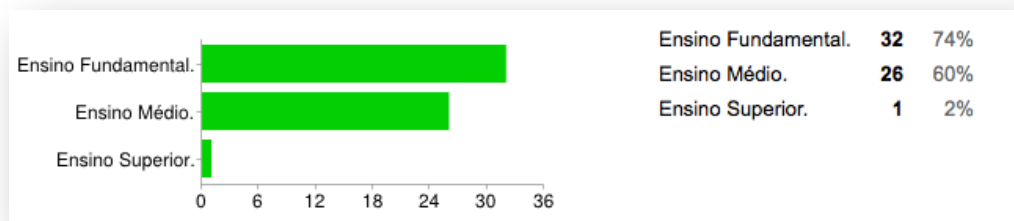
Com relação ao grau de escolaridade, 22 professores possuem licenciatura em LI, 16 especialização na área, 1 professora não tinha terminado o curso de licenciatura e 4 professores possuem especialização em outra área da educação.

GRÁFICO 2 – grau de escolaridade dos professores.



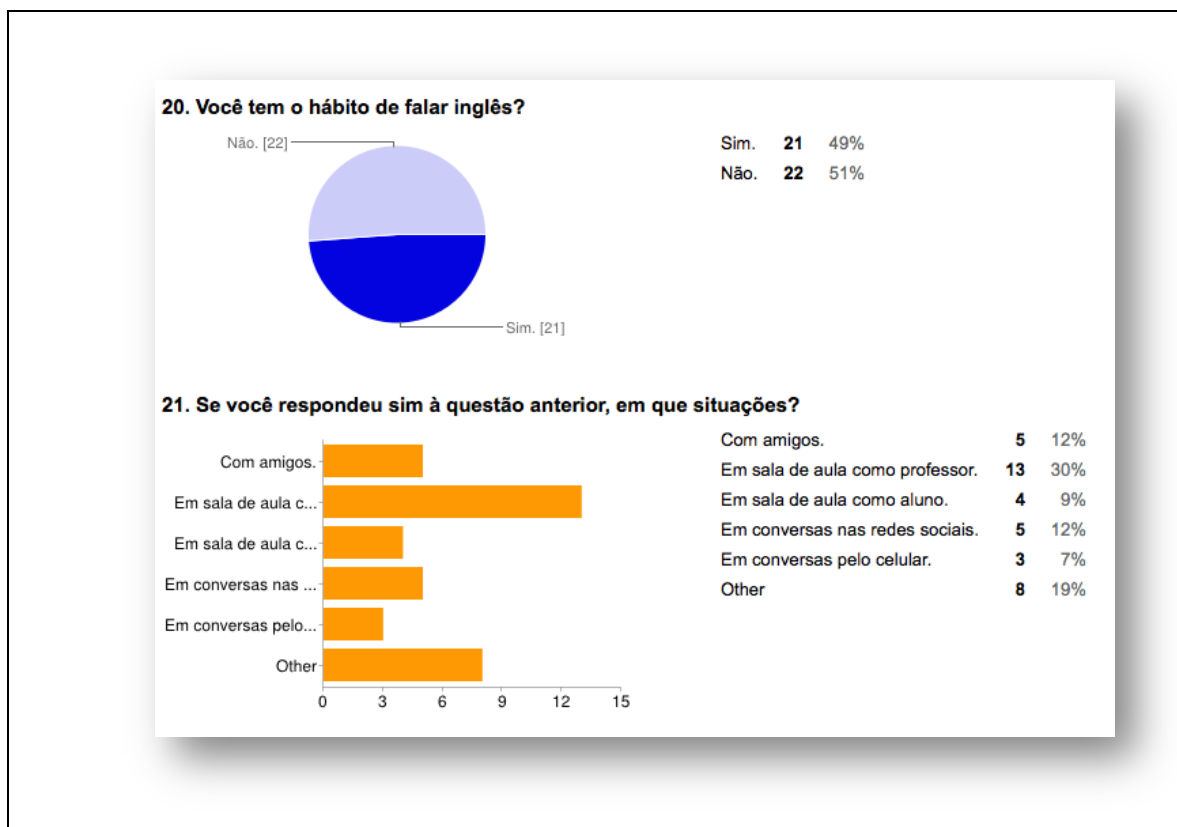
Fonte: Dados da Pesquisa

O gráfico 3 apresenta o nível de ensino no qual o participante trabalhava ao responder o questionário.

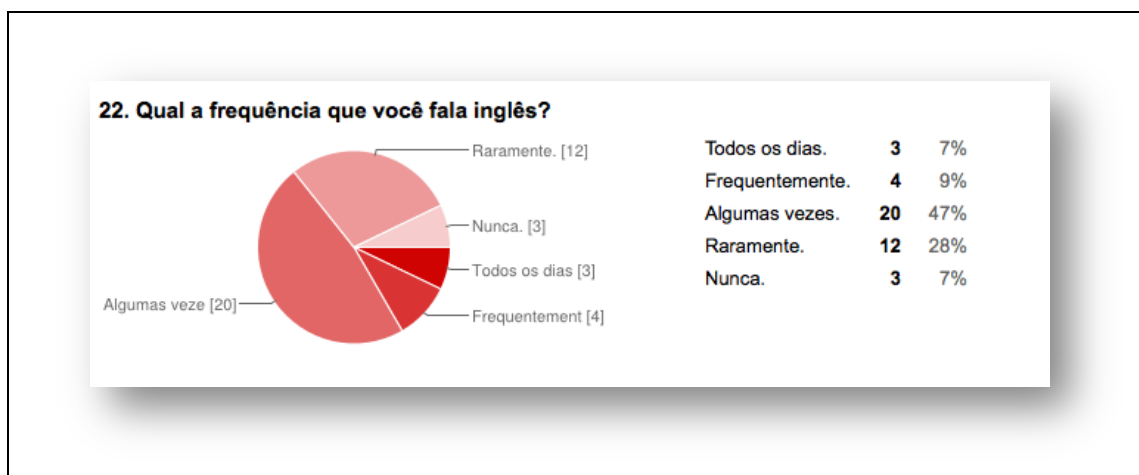
GRÁFICO 3 – nível de ensino que os professores trabalham

Fonte: Dados da Pesquisa

Nas questões 20, 21 e 22, procurei investigar as experiências dos participantes quanto ao uso da expressão oral em LI. A seguir, apresento os gráficos com os resultados.

GRÁFICOS 4 e 5- Oralidade em LI.

Fonte: Dados da Pesquisa

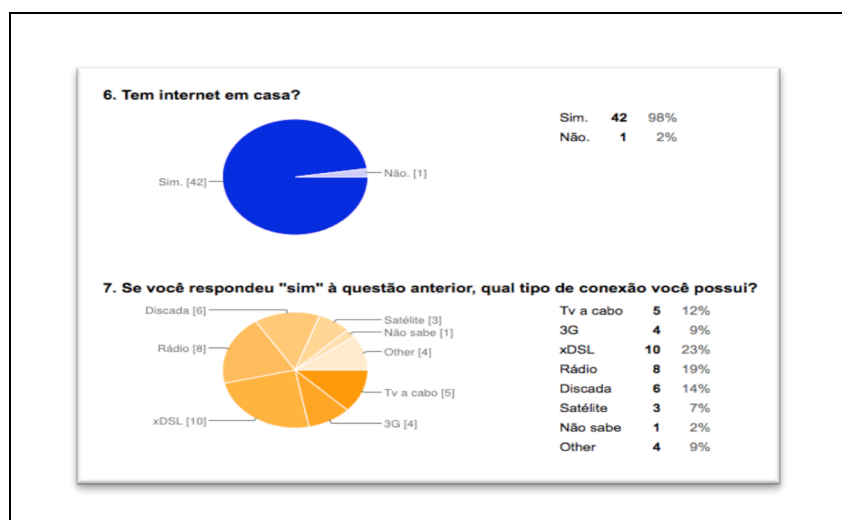
GRÁFICO 6 – Frequência com a qual os participantes se expressam oralmente em inglês.

Fonte: Dados da Pesquisa

Com relação aos gráficos apresentados, é possível afirmar que a maioria dos participantes desta pesquisa tem formação profissional na área e experiência em ensino de LI, estes professores atuam no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Quanto ao uso da língua, 49% afirmaram que têm o hábito de falar inglês, 16% destes declararam falar a língua frequentemente, ao passo que 51% alegaram não falar a língua que ensinam.

Após a aplicação do questionário e a análise dos resultados, 74% dos participantes consideravam o uso de recursos tecnológicos muito eficiente para o aprendizado da LI e 100% consideravam muito importante o desenvolvimento oral. No entanto, 74% declararam não conhecer nenhum recurso digital para promover a competência oral em inglês.

Com relação ao acesso à internet, 42 participantes afirmaram tê-lo em domicílio e apenas 1 não possuía.

GRÁFICO 7 – Perguntas 6 e 7 do Primeiro Questionário.

Fonte: Dados da Pesquisa

Das respostas obtidas, 28 professores apontaram utilizar o computador em casa, 4 na escola e 9 em outros locais.

Com relação à frequência de uso, 33 professores declararam valer-se do computador todos os dias, 5 frequentemente, 4 algumas vezes e nenhum dos entrevistados alegou não usar. Com relação à banda de conexão à internet (Pergunta 7), a maioria (33 respondentes) tem acesso à internet de boa qualidade (banda larga, veloz, rádio, 3G), 6 pessoas declararam possuir internet discada e 4 não sabiam que tipo de internet possuíam. Os dados revelam que estes participantes possuem acesso ao computador e à internet seja em casa ou na escola.

4.1.2 Ações que os professores utilizam para aprimoramento da expressão oral

Nesta seção, buscarei analisar e refletir sobre as ações que os professores participantes consideram relevantes para o aprimoramento da expressão oral. Xavier (2001) defende que um professor com boa fluência na língua alvo tem condições de estabelecer uma interação promissora de aprendizado (ibid., p.22). Esta afirmação do autor também corrobora com as reflexões dos professores de inglês participantes desta pesquisa. Muitos deles veem a necessidade de manter contato com esse idioma, mas, como veremos nas reflexões feitas por eles, alguns fatores dificultam este contato.

Primeiramente, com o objetivo de investigar as razões pelas quais os professores se matricularam no curso proposto, elaborei a questão 19 (Por que você escolheu fazer o curso Tecnologias Digitais e Multimodalidade: Letramento Oral de Professores de Inglês?). Seguem algumas reflexões dos participantes. Como os excertos foram copiados do ambiente virtual, não sofreram nenhuma alteração com relação à correção de erros ortográficos. Os negritos e grifos são meus.

Excerto 1 - *Porque eu enquanto educadora pretendo aprimorar minha prática pedagógica para oferecer uma educação de qualidade aos meus alunos. Jana*

Excerto 2 - *porque acho importante aprofundar e continuar estudando meios de aproximar o aluno da língua. Descobrir novas técnicas de ensino, metodologias novas etc. Nanda*

Excerto 3 - ***Quero aprender** sobre o uso funcional da língua inglesa para ler e conversar sobre os diversos gêneros textuais que exploram estas expressões e fazem parte de minha rotina (notícias sempre trazem expressões em inglês, palestras e eventos sempre usam expressões em inglês) e agora me inscrevi num curso em que tenho que ler artigos científicos sobre metodologias inovadoras de*

*aprendizagem e preciso aprender a me comunicar em inglês. Sou formada em Letras e no meu currículo consta Inglês, **mas infelizmente nunca tive aula de Inglês (a Faculdade sempre tinha falta de professor)**. Gosto do idioma, procuro assistir a filmes e jornais em inglês e **quero aprender**. Graça*

Excerto 4 – *Escolhi fazer o curso para **aperfeiçoamento profissional. Praticar a oralidade e a aprender formas de utilizar adequadamente as tecnologias digitais em sala de aula.** Luciana*

Nesses excertos podemos observar que os professores consideram que uma boa formação implica um ensino de melhor qualidade. Sua capacidade de uso real do inglês em práticas sociais para ouvir e falar pode significar um ensino de “melhor qualidade”. A professora Jana, ao afirmar que gostaria de ‘*aprimorar minha prática pedagógica para oferecer uma educação de qualidade aos meus alunos*’, revela ter consciência da importância do seu aprimoramento linguístico, ao mesmo tempo que assume uma atitude responsiva com relação a aprendizagem dos seus alunos (WIDDOWSON, 1978). Ela reconhece que o fato de desenvolver sua expressão oral implicará no desenvolvimento do letramento para o ouvir e falar dos seus alunos.

Nas considerações da professora Graça ela utiliza a palavra aprender 3 vezes. A fala começa com *quero aprender* e termina com a mesma expressão. Essas declarações representam a necessidade da professora que está em sala de aula de se instruir. Sua expectativa com o curso ganha nova dimensão, dada a possibilidade de utilizar os gêneros como objeto de estudo como afirmam Dolz e Schneuwly (1998), em situações concretas de comunicação. Esta posição também é defendida por Dias (2012), quando afirma que o uso dos gêneros são potentes meios para desenvolverem a competência em uma L2. Nesta mesma linha, Swales (1990) afirma que os gêneros são veículos de comunicação para atingir objetivos, desta forma o discurso da professora reconhece o estudo do gênero como relevante meio para o ensino da LI.

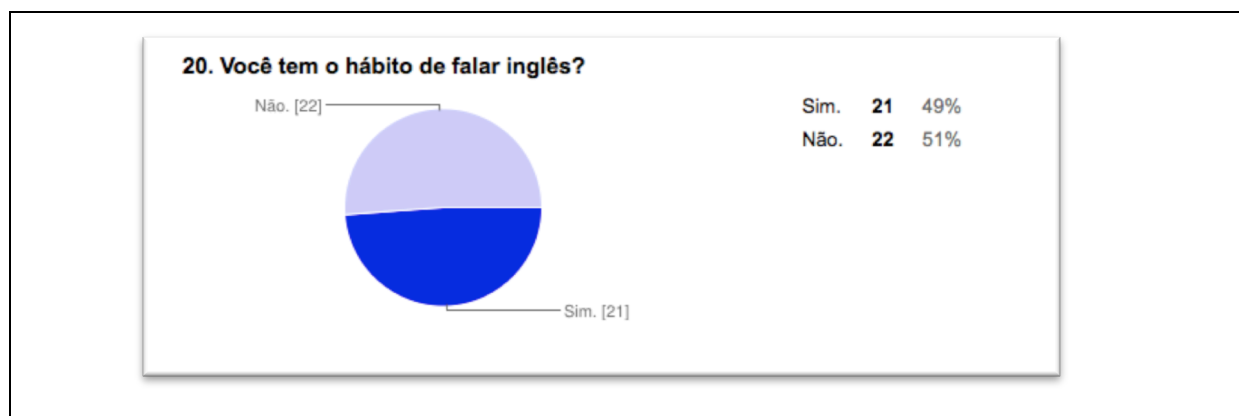
A importância da formação do professor, assim como a do seu aluno, é defendida nesses excertos. O professor, ao procurar um curso para aprimorar o uso do inglês, pretende (re)significar sua prática, busca respostas às suas lacunas pois acha “*importante aprofundar e continuar estudando meios de aproximar o aluno da língua.*”

Nestes excertos, podemos verificar o conceito estruturador da teoria de multiletramentos: o *design* (COPE; KALANTZIS, 2008). Ao construir seu significado através dos recursos de sentido existentes (*designs of meaning*), o professor espera contribuir com o

aprimoramento dos multiletramentos em expressão oral dos seus alunos, formatar um novo *design*, configurado aqui como uma possibilidade de construção discursiva.

Com o objetivo de verificar como o professor desenvolve seus letramentos para ouvir e falar no processo de autoestudo, elaborei as perguntas 20, 21, 22 e 27.

GRÁFICO 8 – Pergunta 20 - Primeiro Questionário.

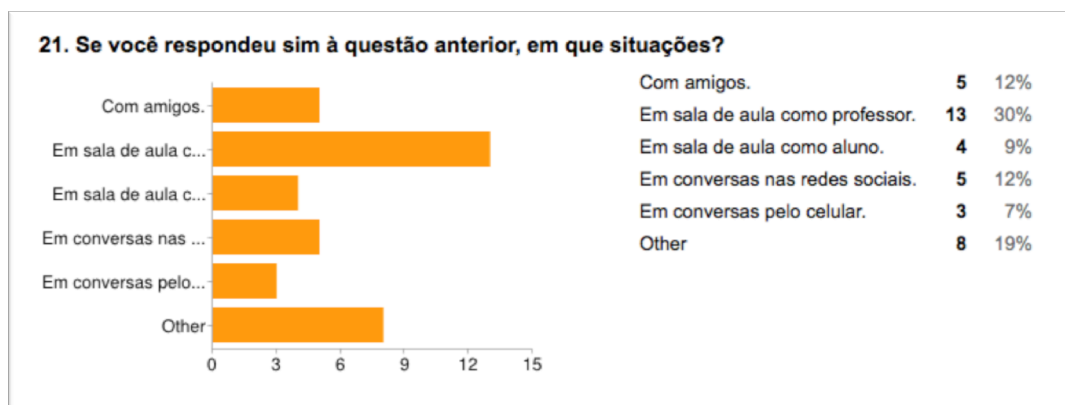


Fonte: Dados da Pesquisa

O gráfico mostra que um pouco mais da metade (51%) dos professores participantes não têm o hábito de falar inglês. Estes dados são verificados em estudos sobre as capacidades de ouvir e falar na formação dos professores de LI. Desde a formação, a expressão oral não é priorizada, muitos cursos de graduação não privilegiam a oralidade (ALMEIDA FILHO, 1992; CELANI, 2002). A professora Graça revela: *Sou formada em Letras e no meu currículo consta Inglês, mas infelizmente nunca tive aula de Inglês (a Faculdade sempre tinha falta de professor)*. Utilizando as palavras de Graça, *no currículo consta*, o que não significa que ela tenha os multiletramentos necessários para sua profissão, por isso o desejo veemente em querer aprender “*quero aprender ... preciso aprender... quero aprender*”.

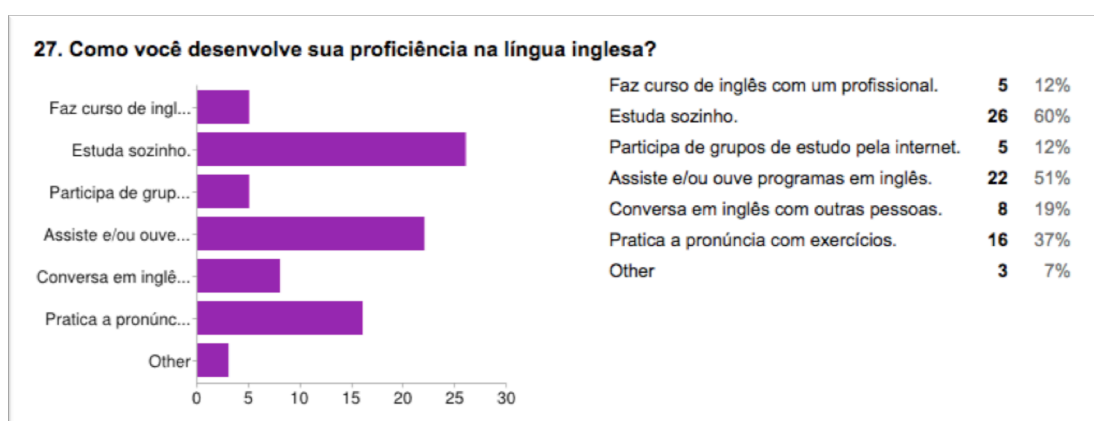
Dos professores que têm o hábito de falar inglês, 30% praticam-no em sala de aula. Este espaço configura-se como o principal contexto para a prática sociocomunicativa em LI. Dessa forma, conforme descreve a pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009), o trabalho e a aprendizagem formal são realizados através da experiência prática (Prática Situada). O professor, ao interagir com seu aluno o expõe a novos significados, ressignificando as práticas sociocomunicativas em sala.

GRÁFICO 9 – Questionário 1 – Pergunta 22.



Fonte: Dados da Pesquisa

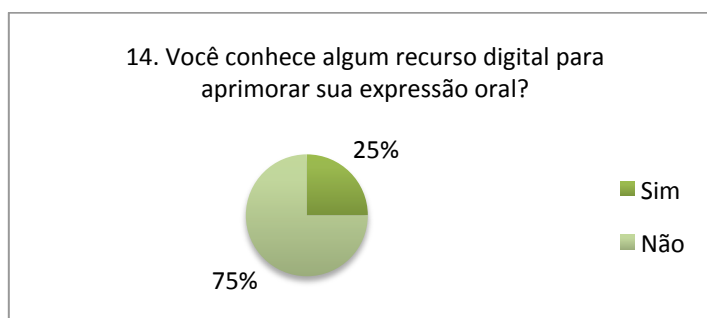
GRÁFICO 10 - Questionário 1 – Pergunta 27.



Fonte: Dados da Pesquisa

Os gráficos acima apresentam quais as atividades os professores exercem para aprimorar sua expressão oral. Como podemos observar, 60% dos entrevistados declaram que estudam inglês sozinhos; 51% assistem ou ouvem programas em inglês; 37% praticam a pronúncia com exercícios; 19% afirmam conversar em inglês com outras pessoas e 12% dos entrevistados fazem curso de inglês com um profissional.

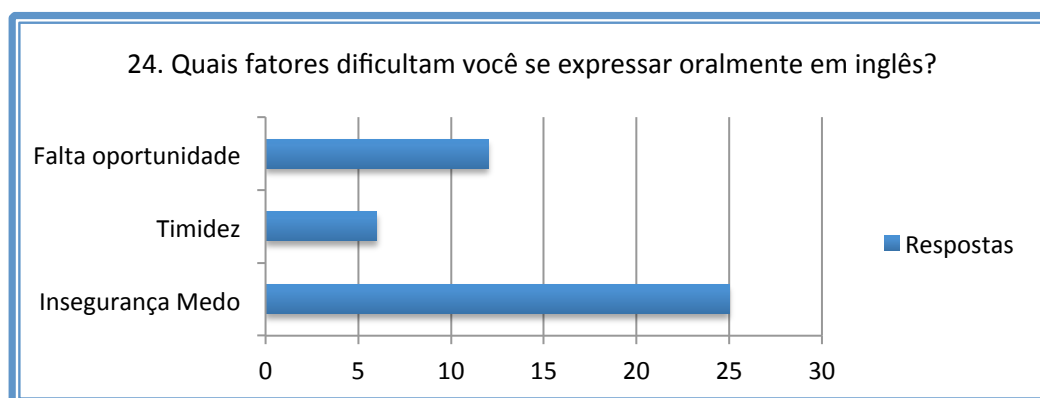
Constata-se que a maioria dos participantes assume um autoaprendizado da LI, 51% utilizam os recursos tecnológicos para manter o contato com a língua. Estes recursos configuram-se como as principais *affordances* para seu aprimoramento oral. Para averiguar se os professores utilizavam algum recurso digital, elaborei a pergunta 14: “Você conhece algum recurso digital para aprimorar sua expressão oral?”.

GRÁFICO 11 – Questionário 1 - Pergunta 14

Fonte: Dados da Pesquisa

Percebe-se que a maioria, 75% dos professores que responderam, desconhece os recursos digitais que podem contribuir com a sua expressão oral. Aos que afirmaram que conheciam, foi solicitado que relacionassem os recursos. Os principais recursos citados foram: dicionários on-line (para pronúncia), *omegle* (programa para conversa on-line), sites de grupos de professores, *podcasts*, *Google* tradutor. Estes dados revelam que não se pode mais pensar em multiletramentos sem as *affordances* das tecnologias, o aprendiz, no nosso caso o professor, reconhece as potencialidades dos recursos tecnológicos e os utilizam para seu aprimoramento oral (COPE; KALANTZIS, 2000). Percebe-se que urgente é incentivar os 25% a familiarizarem-se com os recursos digitais para que possam descobri-los da melhor forma para intervir com estratégias críticas para o ensino dos multiletramentos (LUKE, 2000).

Entre os motivos, que dificultam o contato oral com a LI, os professores relacionaram vários fatores. Para facilitar a análise, categorizei as respostas mais recorrentes em três critérios, a saber: falta de oportunidade de falar; insegurança ou medo de errar e timidez ao se expressar.

GRÁFICO 12 - Questionário 1 – Pergunta 24.

Fonte: Dados da Pesquisa

Podemos observar que 25 participantes responderam que se sentem inseguros e com medo de errar, 12 participantes responderam que falta oportunidade para se expressarem oralmente, enquanto 6 apontaram a timidez como um impedimento. A maioria dos participantes preocupa-se com os aspectos gramaticais e a pronúncia. Isso prejudica a prática oral da LI de acordo com os nossos participantes. Esta preocupação revela que o professor ainda remete a língua ao ensino tradicional, que valoriza a forma linguística em detrimento à comunicação, em que o erro era considerado um mau hábito que deveria ser automaticamente corrigido (behaviorismo). Este fato é agravante nesses participantes, pois são eles professores de inglês e têm medo da avaliação do outro. Uma das respostas foi: *“Quando penso que meu interlocutor sabe bem mais que eu ou quando além do interlocutor ou interlocutores, há também avaliadores no contexto”*. Posso afirmar, com base em minha experiência, que esta assertiva é recorrente entre os professores de inglês.

Como vimos no referencial, não existe falante ideal. Halliday (1994) afirma que a linguagem é funcional, ela dá ênfase ao significado, não à forma. Ainda neste aspecto, os autores Hymes (1966) e Widdowson (1978) afirmam que não devemos nos avaliar sobre o que é certo ou errado, mas acerca do que é apropriado ou inapropriado em determinado contexto. Ao focar na “forma correta da língua” o professor restringe sua prática social em praxes reais de comunicação. Aprendemos a língua quando fazemos uso dela e o professor precisa empregar a língua que ensina para aprendê-la.

Voltemos ao excerto 1 sobre as razões que levaram os professores a se matricularem no curso. A professora declara: *[...] eu enquanto educadora pretendo aprimorar minha prática pedagógica para oferecer uma educação de qualidade aos meus alunos*. Aprimorar a prática pedagógica significa também falar a língua que ensina. O professor concorda que a linguagem é base para a mudança social e o ponto de partida é sua construção discursiva (COPE; KALANTZIS, 2008). Estes professores reconhecem a importância de aperfeiçoar suas capacidades para ouvir e falar para participarem de forma interativa e participativa em suas interações em inglês com seus interlocutores. Reconhecer a variação linguística é uma oportunidade de agenciamento⁵⁴ através da língua.

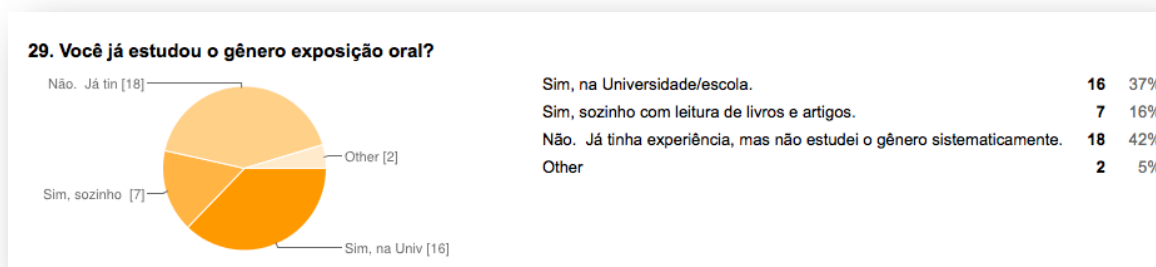
⁵⁴ Este termo é utilizado na pedagogia dos multiletramentos para se referir a ação do aprendiz como agente, produtor de sentido (*meaning-maker*) e não simplesmente receptor (KRESS, 2000; COPE; KALANTZIS, 2009, p. 175-6).

Na abordagem proposta pela pedagogia dos multiletramentos, o aprendiz, considerado um *designer* ativo de significado, conforme afirmam Cope e Kalantzis (2000), é capaz de reconhecer as práticas de letramento e apropriar-se delas em diferentes contextos. Ao legitimarem que o uso das tecnologias digitais contribui para o aprendizado de inglês, os professores apropriam-se desses recursos e passam a utilizá-los, conforme percebi por meio das interações com os participantes deste estudo.

4.1.3 Experiência dos participantes com o gênero Exposição Oral

Em termos da língua materna, Dolz, et al. (1998) afirmam que o desenvolvimento da capacidade oral dos alunos é inserido numa perspectiva didática quando definimos claramente as características do gênero a ser ensinado. Concordamos com os autores e estendemos a posição deles para o contexto de LI. Por isso, antes de fazer o estudo sobre o gênero EO, investigamos qual o conhecimento prévio dos participantes em relação a esse gênero.

GRÁFICO 13 – Questionário 1 – Pergunta 29.



Fonte: Dados da Pesquisa

É possível observar na pergunta 29 que 37% dos professores afirmaram que estudaram o gênero EO na universidade ou na escola, 16% estudaram sozinhos com auxílio de artigos e livros e 42% declararam não terem estudado o gênero sistematicamente. Dessa forma, estes resultados confirmam os estudos de Dolz et al. (1998) sobre o ensino do gênero EO em língua materna. Os autores afirmam que os trabalhos com exposição oral configuram-se uma tradição nos ambientes escolares, entretanto, “*muitíssima vezes isso se dá sem que um verdadeiro trabalho didático tenha sido efetuado* []” (p.216).

O professor, ao compreender as propriedades de um gênero, aprende a agir discursivamente em outros contextos sociais. Neste sentido, é necessário definir claramente as características do gênero a ser ensinado, para que este se configure como objeto de ensino,

(Dolz e Schneuwly,1997). Por sua vez, ao perguntar aos participantes sobre alguma experiência com a EO as respostas foram as seguintes:

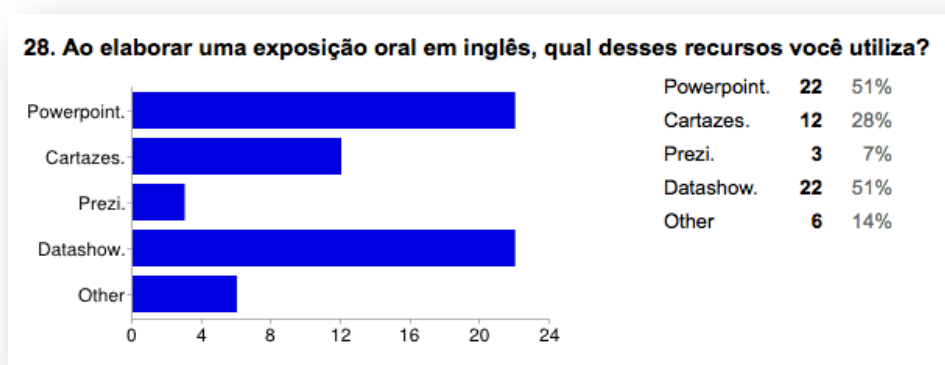
GRÁFICO 14 – Experiência com Exposição Oral.



Fonte: Dados da Pesquisa

Observa-se que, apesar da EO configurar-se como um dos gêneros orais mais recorrentes entre os professores (DOLZ, et al. 1998), menos da metade dos participantes, 47%, disseram que já realizaram uma exposição oral em inglês e 53% nunca. Dos que fizeram, perguntou-se qual o recurso mais utilizado para a EO:

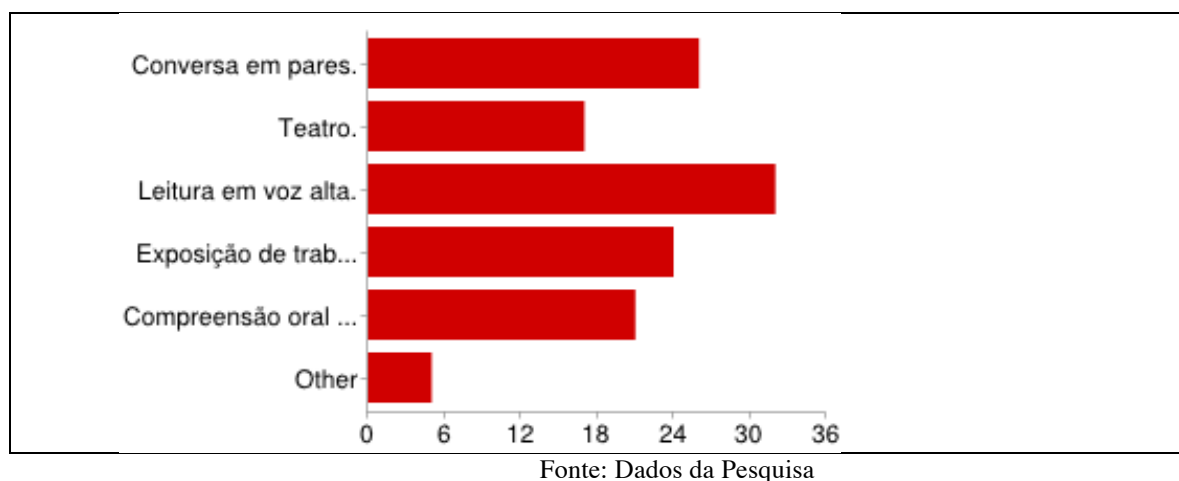
GRÁFICO 15 – Recursos utilizados para EO.



Fonte: Dados da Pesquisa

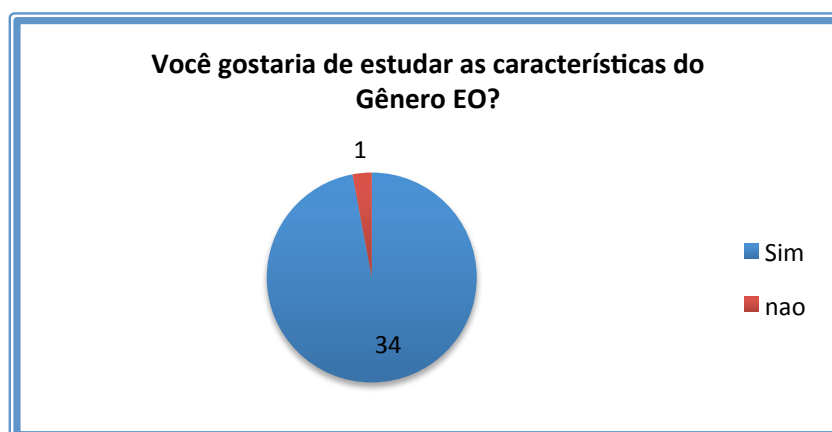
Os professores afirmaram que utilizam recursos tecnológicos como *power point* (51%) e *data show* (51%) para realizarem suas exposições. O próximo gráfico apresenta a pergunta 31. Foi perguntado aos professores quais atividades eles utilizam para desenvolver a capacidade de expressão oral dos alunos em sala de aula.

GRÁFICO 16 – Questionário 1 – Pergunta 31



Estes resultados estão em consonância com os resultados dos trabalhos de Nidegger,1994; De Pietro e Wirthner⁵⁵. Estes autores investigaram quais os gêneros orais mais recorrentes em salas de aulas e a exposição oral aparece também na terceira posição, entre eles. A pergunta 30 buscou investigar se os professores gostariam de estudar as características do Gênero EO e justificar. Dos respondentes, 34 professores responderam que sim e apenas 1 professor respondeu que não gostaria de estudar, porque já sabia.

GRÁFICO 17 – Questionário 1 – Pergunta 30.



Entre as justificativas, apresento as mais recorrentes:

sim, porque tenho pouca experiência neste assunto.

sim, porque é importante conhecer as características do gênero.

⁵⁵ Para saber mais sobre a pesquisa: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS017_3.pdf

Ampliar o meu conhecimento.

Sim. Para aprimorar vocabulário e conseguir fazer exposições orais sobre qualquer conteúdo.

para me ajudar nas minhas aulas no meu dia a dia

*sim. para melhorar minha pronúncia e vocabulário oral.
Isso pode facilitar e ampliar meu universo como professor.*

Constata-se, nos excertos, que os professores consideram importante o trabalho com a EO, pois ao dominá-lo melhor, eles terão a oportunidade de aprimorar também sua expressão oral. Em consonância com a pedagogia dos multiletramentos, consideramos que a caracterização do gênero deva começar a partir do contexto social. Afirmamos que provavelmente os trabalhos com este gênero vão contribuir para a apropriação das características básicas da EO pelos professores, levando-os a produzi-la de uma maneira mais adequada aos contextos de uso. Segundo Bronckart (1999), quando o agente é inexperiente, há todo interesse em que se inspire nos modelos existentes e que aprenda as regras de seu funcionamento. Estes excertos revelam que os professores têm o interesse em se apropriar desse conhecimento para colaborar com sua prática.

Analisarei, a seguir, as ações que foram utilizadas com o gênero EO e suas contribuições para o aprimoramento das capacidades dos professores para ouvir e falar em LI. As análises serão realizadas sob o viés da pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS E COPE, 2008, 2012).

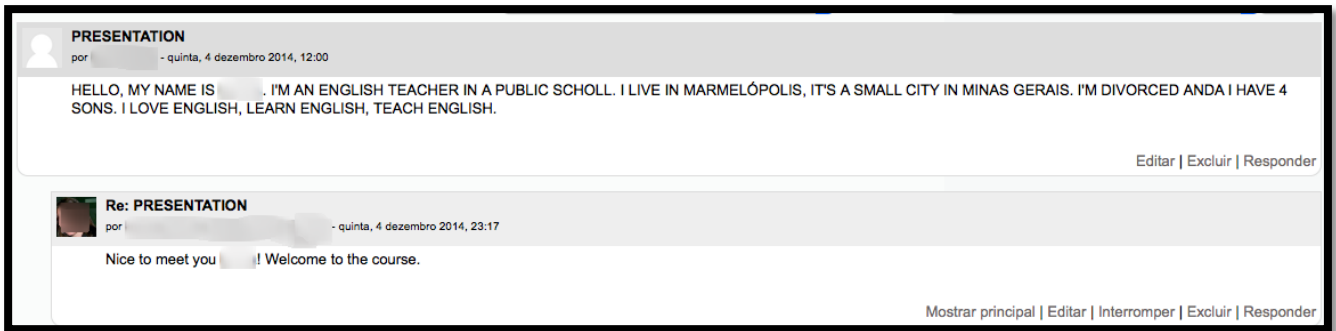
4.3.2 – Práticas Situadas

De acordo com a Pedagogia dos Multiletramentos, esta é a parte que se constitui por imersão em práticas significativas dentro de um contexto social. Nesta dimensão, o conhecimento deve ser realizado através de interações entre os participantes por uso de *Available Designs*.

Por ser um curso on-line com participantes de diferentes localidades, solicitei a eles uma apresentação oral, utilizando um recurso de áudio. Esta atividade ficaria aberta por uma semana, mas houve poucas participações e estendi o prazo por mais seis dias. Muitos não sabiam inserir sons ou ficaram inibidos em fazer uma produção oral. Sugerimos três recursos: Voki (<http://voki.com>), Vocaroo (<http://vocaroo.com>) e Online voice recorder (<http://online->

voice-recorder.com). Um tutorial foi disponibilizado demonstrando como fazer as gravações, conforme apresentamos na metodologia. Alguns participantes, porém, fizeram a apresentação escrita.

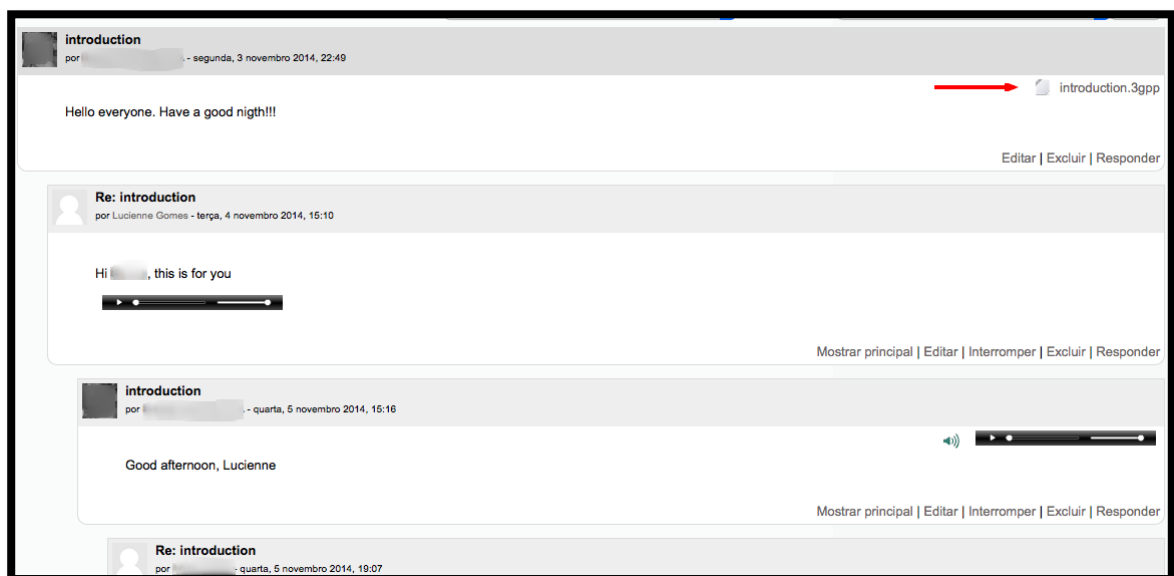
FIGURA 9 – Exemplo da Primeira Apresentação.



Fonte: Dados da Pesquisa

Enviamos o *feedback* das apresentações em áudio.

FIGURA 10 – Exemplo do feedback com áudio.



Fonte: Dados da Pesquisa

Ao receber o *feedback* em áudio, percebeu-se que as participantes interagiram mais e sentiram-se mais confiantes em expor oralmente. Considero que os recursos apresentados foram importantes *affordances*, possibilitando às participantes assumirem diferentes papéis, fundamentadas em suas vivências anteriores, e conseqüentemente construir novos significados e novos saberes (Cope e Kalantzis, 2009). Alguns problemas técnicos que

ocorreram foram sanados por eles mesmos, configurando-se o desejo em participar da atividade. Estes fatos estão em consonância com o que Cope e Kalantzis (2013) consideram como processo dinâmico de transformação. Ao assumir uma pedagogia dos multiletramentos, toda forma de representação é considerada como um processo de transformação. Quando reconheceram a potencialidade dos recursos de áudio, as professoras aderiram à atividade e reconheceram suas *affordances* para execução da atividade oral. Não desistiram ao enfrentar dificuldades.

A segunda tarefa sugerida foi um *brainstorming*⁵⁶ (tempestade de ideias) sobre o que as participantes sabiam sobre o gênero EO. As atividades foram realizadas no Fórum: Experiência com o gênero Exposição Oral.

FIGURA 11 – Fórum E.O.

Experiência com o gênero: Exposição Oral

A exposição oral é uma das atividades mais recorrentes na vida escolar/acadêmica. Muitas vezes temos que vencer nossos medos e inseguranças para nos expor em público, por isso esse gênero se torna tão importante em sala de aula. Ao oportunizar ao aluno sua exposição ele começa a vencer sua timidez, percebe que para falar é preciso preparar, estudar e se tornar um expert no assunto que está expondo.

Você já realizou com seus alunos atividades de exposição oral ou apresentação oral? Divida conosco sua experiência, quais foram os pontos fortes? Se você nunca realizou uma atividade de expressão oral nos diga por que?

Um abraço e vamos às discussões.

(Se você tiver algum registro (foto, vídeo, etc) de uma atividade de expressão oral divida conosco)

[Acrescentar um novo tópico de discussão](#)

Fonte: Dados da Pesquisa

Seguem alguns registros das contribuições no Fórum.

⁵⁶ Brainstorming (tempestade de ideias) é uma dinâmica de grupo, neste caso, foi utilizada como uma atividade para discussão e geração de ideias sobre o gênero EO.

FIGURAS 12 e 13 – Contribuições no Fórum E.O.

Exposição Oral
por [nome] - segunda, 3 novembro 2014, 22:59

Olá pessoal,

Acho a **exposição oral** primordial no aprendizado da língua inglesa, em minhas aulas procuro dar ênfase a pronúncia sempre que ensino um novo vocábulo visto que estou ensinando alunos que estão vendo a língua inglesa pela primeira vez.

Já trabalhei com um projeto de exposição para a comunidade com dança e canto que enriqueceu muito o conhecimento de meus alunos onde descobri vários talentos.

Editar | Excluir | Responder

Re: Exposição Oral
por [nome] - terça, 4 novembro 2014, 15:20

Hi [nome],

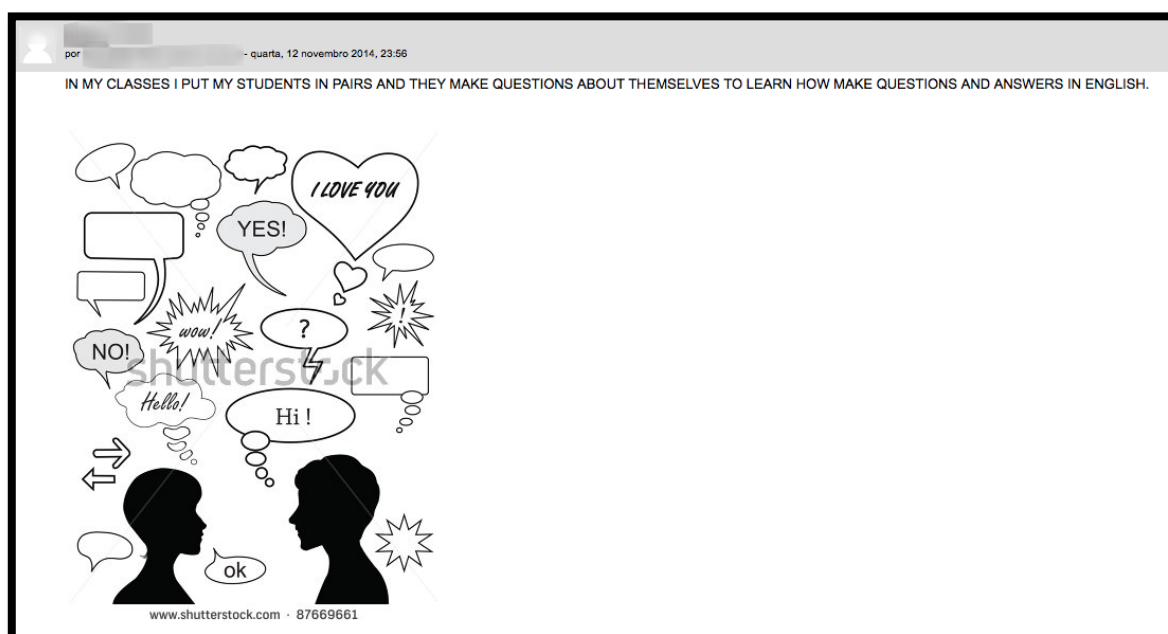
What a wonderful work, congratulations!!!

É sempre bom trabalhar com projetos, eles nos orientam e podemos avaliar o que deu certo e o que não deu, também o que pode ser melhorado.

trabalhar a pronúncia é muito importante para que saibamos os sons da língua, é importante também lembrar que não existe uma pronúncia "perfeita" muitos aprendizes têm medo, insegurança com a pronúncia o que acontece é que até os falantes da língua têm seus sotaques dependendo da região. Se formos considerar o inglês, essa língua globalizada, percebemos o quão variada é a pronúncia. Tem um vídeo muito legal da série: I love Lucy, você conhece?

veja o link: <https://www.youtube.com/watch?v=g10JFL423ho>

Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder



Fonte: Dados da Pesquisa

Nesta atividade, foi possível verificar o conhecimento prévio dos professores com relação ao gênero. Podemos observar nas contribuições do Fórum que os professores consideram importante o trabalho com o gênero EO. Apesar de afirmarem conhecer e trabalhar com o gênero, alguns relatos não mostram isso:

Excerto 5 *IN MY CLASSES I PUT MY STUDENTS IN PAIRS AND THEY MAKE QUESTIONS ABOUT THEMSELVES TO LEARN HOW MAKE QUESTIONS AND ANSWERS IN ENGLISH. (Nanda)*

Excerto 6 *I believe that working oral exposure is very important, I like to work small dialogues, comic strip. Sometimes I have found it difficult because most of the time students are ashamed to be English. I have no record of activity oral presentation, but I have worked with my students. (Jana)*

Nestes excertos, verificamos que as professoras desconhecem as características e a função social do gênero EO, apesar de afirmarem que trabalhavam com ele. Os exemplos que elas relatam são atividades de diálogos. Este resultado está em consonância com a assertiva de Dolz, et al. (1998), quando os autores afirmam que o trabalho com a EO ocorre sem que um trabalho didático tenha sido efetuado.

Excerto 7: *During the year I work according to the topic discussed, I never made an oral expression. out of context, although, my student do not have much experience, they feel comfortable talking with other and me. The time is not enough, to listen all students. Kisses. (Luciana)*

Neste excerto, percebe-se o empenho da professora Luciana em trabalhar com a exposição oral ela declara que, por meio dessas atividades, os alunos podem conversar uns com os outros. A declaração dessa professora foi muito importante para fomentar a reflexão do trabalho sobre a EO em sala de aula. Percebe-se nestes relatos que a dimensão da prática situada incorpora duas instâncias: a experiência individual e a coletiva. Considerando o fórum como um espaço dialógico, os professores têm a oportunidade de contribuir com suas experiências e interagir com outros, passando a conhecer outras experiências dentro de um contexto parecido com o seu.

Swain e Lapkin (2001) defendem que o uso de atividades comunicativas no ensino de línguas é benéfico, uma vez que a ocorrência de trocas interacionais gera a negociação de significado, facilitadora da aprendizagem de L2 ou LE. Ao oportunizar o debate em sala de aula ou a exposição oral como a professora relata, os alunos têm a oportunidade de vivenciar situações de comunicação real.

O próximo trabalho foi com o uso do recurso *Padlet* com o objetivo dos participantes compartilharem suas experiências com o gênero EO. Este trabalho também foi importante para os professores interagirem e dividirem suas experiências com os colegas.

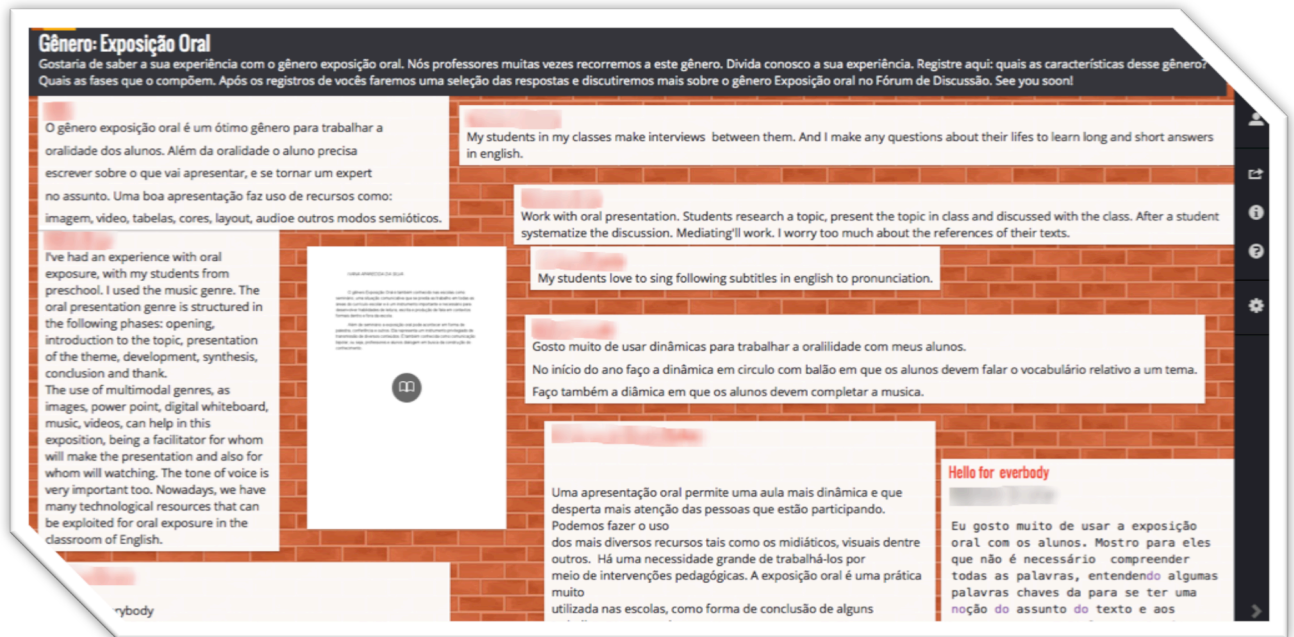
Excerto 8 *I've had an experience with oral exposure, with my students from preschool. I used the music genre. The oral presentation genre is structured*

in the following phases: opening, introduction to the topic, presentation of the theme, development, synthesis, conclusion and thank. The use of multimodal genres, as images, power point, digital whiteboard, music, videos, can help in this exposition, being a facilitator for whom will make the presentation and also for whom will watching. The tone of voice is very important too. Nowadays, we have many technological resources that can be exploited for oral exposure in the English classroom. Jana

Excerto 9 *Work with oral presentation. Students research a topic, present the topic in class and discuss with the class. After a student systematize the discussion. I worry too much about the references of their texts. Nanda*

Excerto 10 *Hello for everybody, I used to do in my English class many activities with oral expression, because it's very important for their development. The last one was about giving directions my students loved it. I have a deaf student; I used signs to teach him. I post photos in what'sApp. Kisses Luciana*

FIGURA 14 Mural Exposição Oral



Fonte: Padlet.com⁵⁷

Nos excertos acima, retirados do mural Exposição Oral, vimos que as professoras que participaram da atividade relataram suas experiências positivas com suas turmas. Ao compartilhar os conhecimentos vivenciados com os outros participantes, o docente exerce um papel ativo e passa a colaborar com a experiências dos outros, Prática Situada.

Numa atividade facultativa, sugeri que os participantes construíssem um mural sobre *halloween* utilizando diferentes recursos multimodais e publicassem no *Padlet*. Pode-se afirmar, com base nas contribuições da construção do mural, que este trabalho serviu como *affordance* (GIBSON, 1977; KRESS, 2003) para o professor. Levando em consideração a facilidade no uso deste recurso e a avaliação positiva dos professores. Nesta atividade, os participantes inseriram diferentes recursos multimodais (vídeo, sons, imagens, textos escritos, movimentos), os professores não conheciam o recurso e avaliaram a atividade de forma positiva. A interação, através da produção do cartão para felicitar a data, configurou-se em prática social entre todos os participantes.

⁵⁷ http://padlet.com/lucienne_decast/rc7ijr8mf04a

Excerto 11 *A atividade com a elaboração dos cartões sobre o Halloween foi muito divertida, eu nunca fiz um cartão virtual, e pude ter essa experiência. Já propus aos meus alunos o trabalho utilizando este recurso. Obrigada Teacher! Graça*

Neste excerto, percebe-se que o uso do recurso virtual para criação do mural fomentou o desejo da professora de transformar sua prática. A pedagogia dos multiletramentos defende a aplicação das dimensões pedagógicas e reafirma que essas ações não acontecem de forma linear, o objetivo é oferecer subsídios para ampliar as práticas tradicionais de letramento (KALANTZIS e COPE, 2000). Percebeu-se que, a partir da prática situada, a professora dá indícios de sua prática transformada.

QUADRO 11- Resumo das atividades realizadas na dimensão Prática Situada

Prática Situada			
Atividade	Recurso Utilizado	Modo	Participações (postadas)
Introduction	Editor de texto Editor de texto e celular Vocaroo, Voki	Verbal Verbal, imagético Auditivo	33 participações 5 participações orais 25 participações
Branstorming (EO)	Padlet e Fórum de discussão What'sApp	Verbal Imagético	45 participações 01 participação
Quadro B-D-A.	Youtube	Vídeo: How to give a presentation.	28 participações

Fonte: Dados da Pesquisa.

Este quadro apresenta as atividades que foram realizadas na dimensão de prática situada. Os professores fizeram uso de diferentes recursos multimodais para participar durante as atividades. Considerando a participação da primeira semana, pode-se afirmar que, ao fazer uso dos recursos digitais apresentados, os professores passaram a colaborar e interagir com seus pares.

Segundo Marcuschi (2010), uma das razões do sucesso das novas tecnologias são os diferentes modos semióticos que compõem o texto. Não podemos garantir que os recursos

fizeram “sucesso”, mas pode-se afirmar que, ao fazer uso dos recursos em suas práticas, os professores tiveram a oportunidade de reconhecer o potencial dos modos semióticos (NLG, 2000) e partilhar suas experiências com os outros integrantes.

4.3.3 – Instrução Explícita /Conceitualização

Nesta dimensão, a Pedagogia dos multiletramentos advoga que o professor e o aprendiz tenham uma relação colaborativa. O aluno apropria-se da teoria e conceitos, tornando-se capaz de estabelecer uma relação entre o seu conhecimento anterior e o conhecimento teórico.

Foram disponibilizadas sugestões de leitura, vídeos e atividades sobre multimodalidade e multiletramentos. Após a realização dessas atividades leitura dos textos e acesso a esses vídeos, convidamos os professores para discutirem no Fórum. A seguir, alguns excertos das professoras.

Fórum Multimodalidade e Multiletramentos

Nós professores somos orquestradores das ações da aprendizagem por isso temos a necessidade de estar inseridos no mundo digital e ter a capacidade básica para atuar como professor de língua inglesa oferecendo vários caminhos para atingir a aprendizagem. A cada dia me vejo na necessidade de aprender e desenvolver as capacidades digitais e me vejo desafiada a promover ambientes multimodais de aprendizagem para uma educação transformadora.

Jana

Hi Jana,

Adorei sua metáfora sobre a orquestra, é isso mesmo cada um tem o seu papel e a educação só realmente conseguirá atingir seu objetivo quando todos os integrantes cumprirem seu papel para fazer o todo. Não podemos mais fingir que os alunos estão cada dia mais conectados no mundo digital e muitas vezes, nós professores, somos excluídos também desse "novo mundo". É por isso que acredito na formação continuada como forma de permitir o preenchimento das lacunas que os professor tem em sua formação. Muitos professores não utilizam os recursos tecnológicos porque ele não aprendeu, só realmente mudamos nossa prática quando fazemos parte do processo, você concorda?

Good afternoon XXXX,

Concordo plenamente com você, é de suma importância para o professor não só de língua estrangeira como de outros conteúdos utilizarem recursos tecnológicos já estou vendo os vídeos publicados no ambiente virtual e ideias novas tem borbulhado em minha mente estou ansiosa em aprender tudo que vocês tem a oferecer, pois este é um campo muito vasto e enriquecedor.

Yep ! This resources are a very important way to learn languages.

Hello XXX,

Concordo com você, ensinar hoje é um grande desafio, com tantos recursos tecnológicos de fácil acesso, impossível ficar só no quadro, giz e livro didático, isso não chama atenção de nossos alunos. Tenho utilizado muito de jogos e meus alunos gostam muito e com isso eu avalio a aprendizagem deles. Hugs

Graça

Concordo plenamente, pois enfrentar salas de aula tem sido um grande desafio para nós. As multimodalidades são extremamente importantes nas aulas de inglês. Nossos alunos tem se tornado indisciplinados por falta de inovações, ou seja, das multimodalidades. Precisamos com urgência nos aderir a estas ferramentas (vídeos, músicas, pesquisas, webquests, etc) para que nossas aulas se tornem mais atrativas.

Podem sim contribuir bastante em vários sentidos, dessa forma o aluno pode se interagir melhor com o texto. Facilitando sua leitura, interpretação e pronúncia da língua estrangeira.

Jana

Acredito que para se entender e aprender algo temos que ter múltiplos conhecimentos e no caso dos multiletramentos devemos usá-los como ferramenta importante para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa aliado a tecnologia para termos um amplo vocabulário diversificação prática de aprendizagem onde verificaremos o que como e até que ponto nosso aluno está aprendendo e como ele nos dará o retorno disso aliado a prática do mesmo que já utiliza alguma tecnologia nós apenas como mediadores auxiliaremos a chegar no ponto principal. Concordo que os recursos multimodais contribuem porque se fazem necessários e para isso temos que diversificá-los e ampliar sua forma de entendimento de nossa parte e também para utilizarmos com os alunos.

Nanda

Sim, concordo. Os recursos multimodais permitem encontrar a forma ideal para cada aluno se apropriar dos textos e compreendê-los. O mundo demanda o multiletramento, o aluno precisa compreender as várias formas de se comunicar, de entender o processo de enunciação. O mercado emprega várias linguagens e tecnologias e é preciso acompanhar esses avanços.

Luciana

Fonte: Dados da Pesquisa

Nestes excertos, verifica-se as reflexões das professoras sobre o uso dos recursos multimodais em sala. Segundo a pedagogia dos multiletramentos, o conhecimento é renegociado e reconstruído pelos aprendizes quando estes participam do *design* (NLG, 2000). Ao participar dessa discussão, após as leituras teóricas, os professores relacionam os textos estudados com seu contexto. Outro ponto importante a ser destacado é o reconhecimento das docentes quanto ao emprego destes recursos, que poderá significar uma prática mais significativa para a professora e seus alunos. “*Concordo que os recursos multimodais contribuem porque se fazem necessários e para isso temos que diversificá-los e ampliar sua forma de entendimento **de nossa parte** e também para utilizarmos com os alunos*”.

Nestas discussões, o uso do concordo e eu concordo revelam uma conexão com os textos lidos e a realidade vivenciada pelas professoras. Segundo a teoria dos multiletramentos,

ao apropriar-se da teoria, o aprendiz é capaz de estabelecer relação entre o seu conhecimento anterior e a teorização. Nestes excertos é possível verificar essa transposição da prática situada e a instrução explícita. Os professores reconhecem que as práticas de letramento foram ampliadas pelos usos dos recursos tecnológicos. Kalantzis e Cope (2000) reforçam que um dos princípios da pedagogia dos multiletramentos é ampliar as práticas já existentes, complementando o que os professores já realizam.

QUADRO 12- Resumo das atividades realizadas na dimensão Instrução Explícita

Instrução Explícita /Conceitualização			
Atividade	Recurso Utilizado	Modo	Participações (postadas)
Multiletramentos e Multimodalidade	Artigos acadêmicos Vídeos	Verbal Verbal, imagético Auditivo	32 participações
Compreensão oral Quiz	Podcasts	Auditivo	23 atividades postadas
Pronunciation	Youtube	Vídeo: Voice of America	Atividade facultativa (não foi registrada na plataforma)

Fonte: Dados da Pesquisa

4.3.4 – Enquadramento Crítico /Análise

Nesta fase, os professores elaboraram a primeira versão da EO. Após o envio da primeira versão, discutimos através do fórum: *First Draft*. As professoras analisaram as considerações e preencheram o quadro Pros e Cons com relação às EOs. Ao fazer estas observações, as professoras foram orientadas a analisar suas produções criticamente em relação aos propósitos do gênero. Logo após, enviei um *feedback* individualizado sobre suas exposições, ressaltando alguns aspectos das produções, em particular para os recursos multimodais que poderiam ser utilizados. Neste sentido, a eficácia da dimensão do enquadramento crítico está relacionada à capacidade das participantes de utilizar as informações e através da reflexão crítica (re)construírem seus textos, levando em consideração seus propósitos (NLG, 2000).

A seguir apresento o quadro Pros e Cons da professora Graça

QUADRO 13- PROS & CONS

<i>Atividade: Preencher os pontos fortes e fracos da sua produção oral</i>	
Rever as considerações do professor. Compare seus trabalhos: quais são os pontos fortes e fracos? Avalie sua proposta: o que pode ser melhorado?	
Pros:	<i>O tema é relevante para os colegas e estou estudando sobre a taxonomia em um curso, muitas pessoas não conhecem essa teoria e creio que poderá ajudar outros colegas em sua profissão.</i>
Cons:	<i>Há muito tempo não falo inglês e apresentar está sendo um desafio, já estou ansiosa para a produção. Quero muito que dê certo e acho que isso é um ponto positivo.</i>
Implications: <i>Preciso praticar mais minha pronuncia para ajudar na apresentação</i>	
Depois que você relacionar The Pros and Cons é hora de acertar e fazer a segunda versão da sua Exposição Oral.	

Fonte: Dados da Pesquisa

Primeira versão Graça:

Tema: Taxonomia de Bloom

Recurso Utilizado: áudio

Feedback

You did a good Job! Gostei muito da sua apresentação e do seu inglês, entendi o seu speech perfeitamente, gostaria de sugerir alguns vídeos para você praticar um pouquinho alguns sons das palavras que você está com dificuldade, o que você acha? Sua apresentação oral já está em fase de aperfeiçoamento. O que você acha de inserir algumas imagens e som no power point, isso pode facilitar a compreensão para os ouvintes e enriquece sua apresentação. Se tiver alguma dúvida estarei à disposição.

Sugestões de vídeo

Tsound: <https://www.youtube.com/watch?v=aMHLgculBHI>

Th sound: <https://www.youtube.com/watch?v=trhmVFGZyv4>

<https://www.youtube.com/watch?v=beoImezedJw>

Neste *feedback* foi sugerido à professora Graça a inserção de alguns recursos multimodais para que a comunicação de sua apresentação fosse mais efetiva (KALANTZIS; COPE, 2005). O objetivo do *feedback* foi encorajar a professora a utilizar outros recursos que poderiam colaborar com sua apresentação.

Primeira versão Luciana:

Tema: Educação

Recurso utilizado: power point

Feedback

Hi Luciana,

I liked your theme, it is really important.

Vi que você vai utilizar os trabalhos que você fez com seus alunos, é muito importante quando colocamos nossos exemplos, isso valoriza o trabalho e fornece sugestões para as pessoas que assistem a apresentação.

Acho que você poderia delimitar o seu tema, porque é uma apresentação rápida e você tem que focar em um assunto mais específico, talvez a produção escrita e apresentação. Lembre-se você vai preparar uma exposição para a turma do curso, o que você acha?

Veja este vídeo, só os 3 primeiros minutos, de apresentação oral feita por alunos.

<https://www.youtube.com/watch?v=SLs5O9QcstE&list=PLup57aSu4tdjMjfOQNU8ajwahjNBs998E&index=28>

A pedagogia dos multiletramentos reconhece o letramento como prática social (NLG, 2000). Ao questionar a professora sobre o critério de sua apresentação levando em consideração o público, a pesquisadora chama atenção para a reflexão sobre a produção para atingir o público específico. A produção da EO não é só mais uma tarefa. A dimensão do enquadramento crítico, dentro da pedagogia dos multiletramentos, requer que o aprendiz analise suas intenções para a produção do *design*. Ao ampliar a visão crítica, o aprendiz assume um enquadramento crítico frente a seu projeto. Isto implica que ele não é só um reproduzidor de modelos, mas um *designer*. Em outras palavras, é produtor e transformador ativo de significados dentro do seu contexto social (NLG, 1996).

Primeira versão Nanda:

Tema: São Paulo

Recurso utilizado: uma imagem/áudio

Hi Sweet,

How do you do? Gostei muito do seu tema, acho que seus colegas também apreciarão. Lembre-se das características do gênero EO. A EO é organizada em partes ou subpartes que marcam as fases sucessivas de sua construção interna. Seguem abaixo as fases, segundo Dolz et al.

Fase de introdução ao tema: é a apresentação e delimitação do tema. O expositor tem a oportunidade de apresentar as razões de suas escolhas, suas motivações, etc. Nesta fase é importante cativar o interesse e a curiosidade do ouvinte.

8. *Apresentação do plano da exposição: nesta fase, o texto planejado (produto) e o planejamento (os procedimentos) são expostos explicitamente tanto para o expositor como para os ouvintes.*
9. *Desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas.*
10. *Recapitulação e síntese, esta fase é uma transição entre a exposição e as duas etapas de conclusão. É permitida a retomada de pontos principais da exposição.*
11. *A conclusão é a mensagem final, pode também fomentar discussões acerca de um problema novo ou do tema apresentado, ou mesmo dar início a um debate.*
12. *O encerramento consta na finalização da exposição com agradecimento aos ouvintes.*

Neste *feedback* à professora Nanda foi possível orientá-la sobre as características do gênero EO. Cope e Kalantzis (2006), ao tratar da capacidade crítica do aprendiz, defende que

ele, ao assumir um distanciamento sobre o que aprendeu (instrução explícita), passa a criticar construtivamente o seu conhecimento anterior (prática situada) e amplia e aplica criativamente o que foi analisado. E, nesse processo, focalizo a reflexão como elemento essencial. Ao propor esta reflexão, a professora compreende melhor a função do gênero e aprimora sua produção.

Primeira versão Jana

Tema: My city

Recurso utilizado: power point

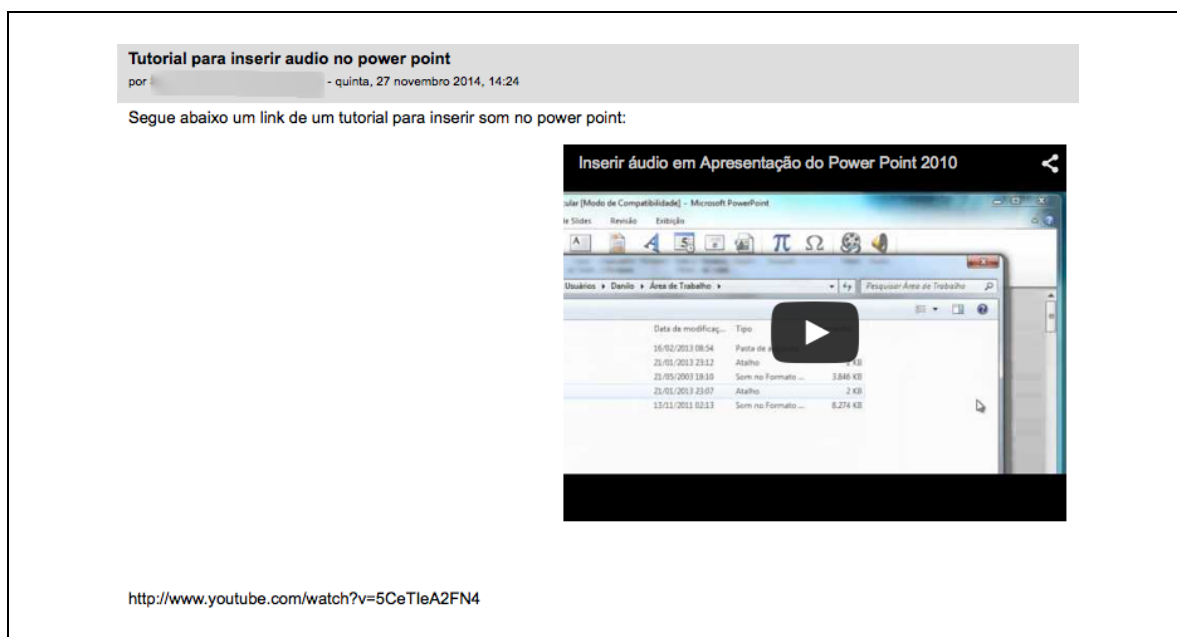
Feedback

Hi Jana,

You did a great job!!! Percebi que você está com dúvida em como inserir o áudio no *power point*. Disponibilizei um tutorial sobre como inserir som no power point.

See U

FIGURA 15 – TUTORIAL PARA INSERIR ÁUDIO NO POWER POINT



Fonte: Dados da pesquisa

O *feedback* enviado à professora Jana envolveu a sugestão de utilização de um recurso multimodal em sua apresentação. Disponibilizei no *Moodle* um tutorial para a inserção de áudio no *power point* (ANEXO E). Através deste tutorial, foi possível a professora apropriar-se do recurso de áudio para potencializar sua exposição, tornando-a mais efetiva. Kalantzis e Cope (2005) embasam essa assertiva, os autores enfatizam que, ao identificar e analisar as funções multimodais dos recursos disponibilizados, esses recursos podem significar como elementos favoráveis para uma comunicação.

Ao preencher o quadro e receber os *feedback*, as professoras puderam refletir sobre as suas apresentações e o que poderia ser melhorado. O *feedback* colaborou para reflexão entre a teoria discutida no curso e a produção da EO. As professoras realizaram mudanças que favoreceram a versão final das exposições, como pode ser visto na prática transformada.

4.3.5 Prática Transformada

Nesta dimensão, as professoras elaboraram a versão final das exposições orais, implementando os conhecimentos adquiridos através da instrução explícita e o enquadramento crítico. A análise dos dados segue os critérios estabelecidos no capítulo da metodologia, a saber:

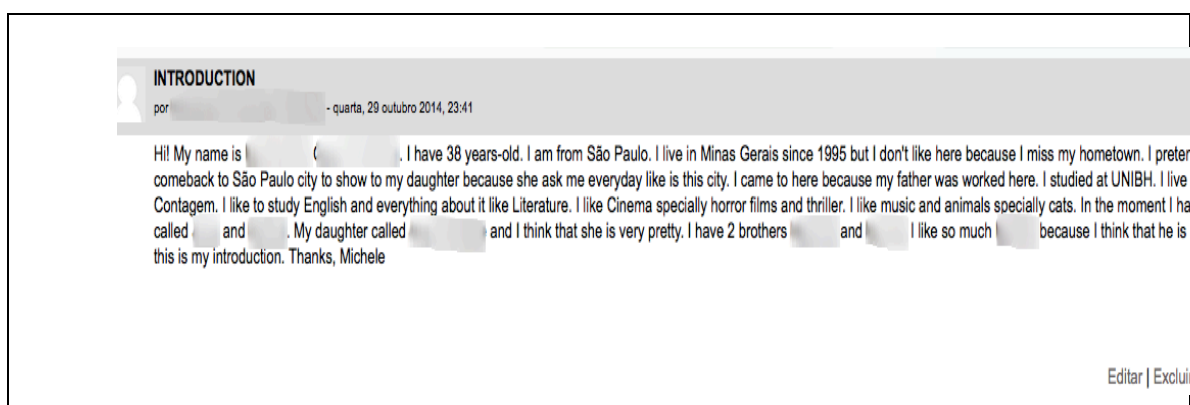
- Articulação (Quadro 7).
- Verificação de articulação linguística (Quadro 8).
- Forma composicional da tessitura do gênero (Quadro 9).
- Multimodalidade (Quadro 10).

Nesta análise, vou comparar as expressões orais em dois momentos, o primeiro, no início do curso e o segundo, ao final do curso. O objetivo é verificar as contribuições da pedagogia dos multiletramentos para o aprimoramento da expressão oral no ambiente digital e dos multiletramentos dos professores. A comparação dessas produções possibilitou a percepção de contribuições significativas entre um momento e outro.

4.3.5.1 Análise das produções Professora Nanda

Na primeira semana, solicitei uma apresentação oral em inglês no Fórum *Introduction*, com o objetivo de propiciar oportunidades aos participantes de se conhecerem e interagirem entre si. Nesta atividade, constata-se que a expressão oral em LI não parece ser uma atividade corriqueira entre eles. Muitos realizaram sua apresentação no modo escrito, apesar da tarefa proposta ser uma apresentação oral.

FIGURA 16: Primeira apresentação escrita: professora Nanda.



Fonte: Dados da Pesquisa

Na figura acima, temos a primeira apresentação da professora Nanda. Apesar de solicitar uma apresentação oral, tanto Nanda como outros participantes enviaram a apresentação escrita. Dessa forma, solicitei novamente a apresentação oral e disponibilizei um tutorial para exemplificar os recursos para produção oral, como, por exemplo, o Voki, o Vocaroo e Online Voice recorder, como exposto anteriormente.

Primeira apresentação oral Nanda (início do curso).

((ruído)) Hi, my name is Nanda, I am 38 years old(i), and I am teacher... English teacher. I work in two schoolS ... at Belo Horizonte and ah ah I am tired..., and ah ah I want to know some .. ((planejamento)) any.. ah... (hesitação) excuse-me ..., I am nervous ... because .. I don't know to speak (hesitação) English .. fluently.

Produção da exposição Oral da professora Nanda (final do curso)

Hello everybody, my presentation is about São Paulo. Fascinating, Sao Paulo is a metropolis superlative in everything, even in diversity. Effervescent melting pot of styles and cultures ('kAltʃə(r)) where live people of more than 70 nationalities, is also a great entertainment center: there are more than 280 movie theaters, 180 theaters, more than 90 cultural centers and 110 museums, in addition to numerous nightclubs of various styles for the (live)est nights on the planet. Not to mention the shopping - with 79 malls and dozens of streets of specialised trade. And gastronomy - there are more than 10,000 restaurants, with 52 types of cuisine from all parts of the world. For reasons as well, definitely worth discovering this global city, filled with knowledge, trends, scents and colors. Whatever the style, the city has much to offer. For: this reason, were prepared theme tours, suggestions for walks and selection of attractions so that you can experience a Sao Paulo tailor-made for you. Try, sharpen your senses and be amazed. Thanks.

Na primeira apresentação da professora Nanda, percebe-se a ocorrência de muitas dificuldades em se apresentar oralmente. A professora demonstra-se nervosa e afirma que não sabe falar inglês fluentemente. Ao dizer que é professora de inglês, ela o faz com cautela “*I am a teacher... English teacher*”. Os professores sentem-se inibidos para falar inglês, têm medo de errar, como vimos no questionário 1.

Nota-se a preocupação com a pronúncia e na elaboração das frases. Considerando este aspecto, percebe-se que as implicações do ensino tradicional ainda são presentes. Ao falar “*I don't know to speak English*”, o erro ainda é considerado como um mau hábito, assim como acontece nas abordagens tradicionais de letramento (NLG, 2000).

Aprender uma língua significa mais que aprender as regras gramaticais. Esta assertiva está em consonância com os trabalhos de Cope e Kalantzis (2013). Segundo os autores, a linguagem é dinâmica e o letramento não deve ser considerado como um conjunto estático de habilidades ou competências. No caso de Nanda, apesar da ansiedade, ela conseguiu se

comunicar. A pronúncia é razoável, apesar de algumas pausas e entonação mais enfáticas em algumas palavras, mas estes fatores não impedem a compreensão.

TABELA 1 - Avaliação atribuída à 1ª e 2ª produção da professora Nanda.

Articulação⁵⁸	1ª produção	2ª produção
Pronunciation	3	4
Stress	2	4
Intonation	2	4

Fonte: Dados da pesquisa

Nestas transcrições, observamos os modos para-linguísticos como as pausas, o tom da voz e a entonação. Kress (2000) afirma que a produção de gêneros orais é também um sistema multimodal, porque é constituída de vários modos. Em consonância com estes dados, Cope e Kalantzis (2000) confirmam que por meio dos gestos e tom da voz, podemos visualizar o texto antes mesmo das palavras (p.217). De maneira similar, Dolz et al. (1998) afirmam que os sistemas semióticos podem confirmar ou invalidar a fala. Estes meios, apresentados na fala da professora, nos possibilitou inferir sua insegurança e seu estado emocional ao se comunicar. Entretanto, a professora foi capaz de organizar suas ideias de maneira simples, com um vocabulário frequente e com apenas algumas dúvidas em relação ao aspecto gramatical (any, some).

Na segunda produção, Nanda apresenta um texto mais elaborado. O estudo com o gênero significou um instrumento eficaz para o aprimoramento oral da professora. Ao elaborar sua EO, ela planejou sua apresentação e preparou-se para tal. Nota-se a preocupação com a pronúncia, mas percebe-se, pelo tom de voz, que quer expor seu trabalho e o faz com segurança e desenvoltura, tornando-se uma especialista no assunto (Roulet et al, 2005).

Neste sentido, o tom da voz utilizado pela professora agregou confiabilidade em sua segunda apresentação. Percebe-se, então, sua prática transformada e o uso da metalinguagem. Ao planejar sua exposição oral e compreender que o gênero EO pertence à modalidade oral formal, a professora dá ênfase ao produzir seu discurso e integra o modo sonoro com os outros modos (imagético, escrito). Segundo Cope e Kalantzis (2000), o significado chega

⁵⁸ 1= Incompreensível. 2= Pouco compreensível. 3= Razoável. 4= Compreensível. 5= Muito compreensível, tenta falar como nativo.

através da integração dos modos verbal com visual e sonoro. Podemos, assim, mudar nosso entendimento através do processo de transcodificação, ou seja, a tradução de código para outro (ibid., p.211).

O vocabulário utilizado envolve palavras menos comuns, tais como *effervescent*, *melting*, *sharpen*. Observa-se na segunda produção a coesão com uso de conectivos apropriados para unir e dar segmento ao seu discurso, (*even, is also, for this reason*). Na primeira produção, Nanda não os utilizou corretamente. Com relação ao aspecto gramatical, não há problema na segunda versão. Há ainda alguns problemas com a pronúncia das palavras /culture e theater/ mas nada que dificulte o entendimento. A pronúncia, pausa e entonação melhoraram significativamente. Os dados apresentam o aprimoramento oral e léxico-gramatical da professora durante o curso.

TABELA 2 - Avaliação da Verificação Linguística à 1ª e 2ª produção da professora Nanda.

Verificação Linguística	1ª produção	2ª produção
Compreensão Oral	2	3
Ordem das palavras	2	3
Vocabulário	1	3
Aspecto gramatical	2	3
Uso de conectivos	1	3

Fonte: Dados da Pesquisa

O tema da EO da professora Nanda foi São Paulo. Em sua primeira versão, ela utilizou uma imagem da cidade e inseriu o texto em dois slides, utilizando o *power point*. Sua primeira versão não contemplou as fases de abertura, conclusão e encerramento. Segundo Dolz et al., (1998) a fase de abertura é geralmente negligenciada pelo expositor, uma vez que, quase sempre, há alguém para fazer a introdução. Nanda também não concluiu sua primeira versão com uma palavra final e também não encerrou sua apresentação.

Percebemos que, na versão final, Nanda cumpre todas as fases da composição do seu texto. Ciente de que o gênero EO pauta-se na linguagem formal, a professora planejou seu texto com a elaboração de um roteiro que apresentasse as vantagens da cidade de São Paulo, garantindo, dessa forma, a atenção do ouvinte. Ao terminar sua apresentação, a professora convida o ouvinte a conhecer e surpreender-se com a cidade “*Try, sharpen your senses and be amazed.*”. Ao final de sua apresentação agradece: *Thanks*.

TABELA 3 - Avaliação da 1ª e 2ª versão da Exposição Oral – Professora Nanda

Forma composicional da EO	Nanda	
	1a	2a
- Fase de Abertura	✘	✓
- Introdução ao tema	✓	✓
- Desenvolvimento	✓	✓
- Conclusão	✘	✓
- Encerramento	✘	✓

Fonte: Dados da Pesquisa

Com relação aos aspectos multimodais a professora fez várias alterações em sua apresentação. Entre elas, podemos citar a inserção de novos slides com imagens de acordo com o texto (pontos turísticos, restaurantes, teatro, etc), de efeitos de movimento nos slides e vídeo. O texto escrito foi ampliado e ganhou novas cores e um layout que contribuíram com a apresentação. O uso destes recursos agregaram uma apresentação que chamou a atenção do público. As imagens e movimentos inseridos contribuíram com o entendimento e dinamicidade do seu texto. Este trabalho da professora serve para sustentar os estudos do NLG sobre os multiletramentos. Segundo Kress (2000), a combinação dos modos semióticos enriquece a criação de significado, favorecendo, dessa forma, a comunicação. Apresento os dados com relação ao uso dos recursos multimodais, na primeira versão e na versão final, dessa participante.

TABELA 4 – Uso dos recursos multimodais – Professora Nanda

Recursos Multimodais	Nanda	
	1 ^a	2 ^a
- Texto escrito	✓	✓
- Áudio	✓	✓
- Imagens	01	21
- Vídeo	✗	✗
- Movimento	✗	✓
- Cores, layout adequados	✗	✓

4.3.5.2 Análise das produções Professora Graça 1a apresentação oral Graça (início do curso).

*Hello my teacher /e/ and friends.. I am the Bom Despacho... Minas Gerais. My **NA**me is Graça.. I love to eat **ah ah** pasta, my town has for**TY EI**ght (**thousand**) **in** habitants and is very wel**CO**ming. The film I liked best and I review **it**: Whenever gone.. with the Wind.. and **ah ah** Victor Fleming with **ah ah** Vivien Leigh, Clack Gable ((ruído)) (incompreensão) genre **ah ah** drama. Thanks*

Produção da exposição Oral da professora Graça (final do curso).

*Hello Teacher... my name ... my name is Graça our theme is Taxonomy of Bloom. The article is about the power of course design (of) to increase students enga**GE**ment in learning () of the University of Oklahoma presents a Taxonomy of Bloom. **Sixteen** of learning can be descri**BING** in the follow (...) way: Taxonomy of Bloom significant learning are: **One**: **FOU**ndational **Knowledge**, two application, three integration, four human **dimension**, five caring, six learning how to learn. The (**premise**) is that all six ((ruído)) of these general kind of learning is integrated of design of the course. This model of integration... articulates these factors; teacher and learners are (achieve) learning gols, feedback and assignments. That is all. Thank you.*

Nestes excertos da professora Graça, observamos alguns erros com relação ao

aspecto léxico-gramatical (uso de preposições inadequadas, erro na conjugação de verbos), mas percebemos também o interesse em participar da atividade. Graça é professora de português e ingressou no curso porque iria trabalhar com inglês no próximo ano (2015). Os erros lexicais e gramaticais não impediram o entendimento da sua produção. No entanto, as pausas longas e a pronúncia dificultaram a compreensão.

TABELA 5 - Avaliação atribuída à 1ª e 2ª produção da professora Graça

Articulação ⁵⁹	1ª produção	2ª produção
Pronunciation	2	3
Stress	1	2
Intonation	1	2

Fonte: Dados da Pesquisa

De acordo com a pedagogia dos multiletramentos, a linguagem é a base da mudança social, o ponto de partida para o *design*. Ao apropriar-se dos recursos disponibilizados para o aprimoramento linguístico, Graça desenvolveu sua expressão oral significativamente, possibilitando sua interação com outros professores e na construção de um *re-design* (COPE e KALANTZIS, 2000).

Na segunda versão, Graça apresentou dificuldade ao pronunciar algumas palavras (*theme, increase, engagement, describing, assignment*), mas percebemos que o vocabulário utilizado é menos comum, suas orações são elaboradas e coerentes. Na primeira apresentação, Graça não fez uso de conectivos, na segunda, entretanto, utilizou-os de forma correta. Percebe-se que ela planejou sua apresentação, estudou o tema e elaborou sua fala em uma linguagem formal, aprimorando sua capacidade de expressar-se em inglês e seu conhecimento linguístico.

⁵⁹ 1= Incompreensível. 2= Pouco compreensível. 3= Razoável. 4= Compreensível. 5= Muito compreensível, tenta falar como nativo.

TABELA 6 - Verificação Linguística 1a e 2a produção da professora Graça

Verificação Linguística	1ª produção	2ª produção
Compreensão Oral	1	2
Ordem das palavras	1	2
Vocabulário	1	3
Aspecto gramatical	2	3
Uso de conectivos	0	2

Fonte: Dados da Pesquisa

Com relação à forma composicional, Graça organizou melhor seu texto, as fases de abertura, o desenvolvimento e a conclusão, ausentes na primeira versão, foram bem desenvolvidas na segunda. Fez a introdução e apresentou seu tema na sequência, enfatizando as características mais importantes da sua pesquisa (taxonomia de Bloom).

TABELA 7 - Avaliação Forma composicional da EO - 1a e 2a versão

Forma composicional da EO	Graça	
	1ª	2ª
- Fase de Abertura	✘	✓
- Introdução ao tema	✓	✓
- Desenvolvimento	✘	✓
- Conclusão	✘	✓
- Encerramento	✓	✓

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao apresentar o trabalho com o gênero oral, a professora pode integrar diferentes modos semióticos em seu discurso. Este estudo contribuiu com a apropriação da professora dos recursos multimodais presentes no meio digital e os reconheceu como parte integrante na elaboração da EO, utilizando as potencialidades de cada modo para a produção e compreensão da sua exposição oral.

As novas tecnologias oferecem recursos que possibilitam o enriquecimento da fala por

meio delas, porém, é preciso apropriar-se e renegociar para reconstruir novos discursos (COPE e KALANTZIS, 2009). Graça realizou sua EO em *power point* com um áudio e fez um vídeo se apresentando. Estes fatores colaboraram muito com o entendimento do texto que ela escolheu para expor.

TABELA 8 - Avaliação Recursos Multimodais da EO - 1a e 2a versão

Recursos Multimodais	Graça	
	1 ^a	2 ^a
- Texto escrito	✘	✓
- Áudio	✓	✓
- Imagens	01	09
- Vídeo	✘	✓
- Movimento	✘	✓
- Cores, layout adequados	✘	✓

Fonte: Dados da Pesquisa

4.3.5.3 Análise das produções Professora Jana

Primeira apresentação oral de Jana (início do curso).

Hello everyone, my name is Jana... I live in Sobralia, Minas Gerais.. My city is near Governador Valadares.. I am married... I have two boys XXX and VVV.. I am teaching English about ((sem compreensão)) years. I love to eat açai.. and .. I love to see romanc movies.. so... nice to meet everybody ((sem compreensão)) bye, bye.

Produção da exposição Oral da professora Jana (final do curso).

Hello I am Jana .. and I would like to introduce you to my city. The name of my town is Sobralia .. it is small town but it is (lovely) and educated people. I am privileged because in front of my house, has a beautiful square; the square name(d) is São Geraldo. In the back of my house has a large (mountain) witch the name is Cruzeiro and (it) is a postcard of my city. This picture is ((sem compreensão)) to my friend. She says it is ((sem compreensão)) of the view. This da:y my chuRch made a social (action), my house is on the top (above) of my chuRch and my husband is the pastoR. These are my friends from

school, this day we made lunch at the ((sem compreensão)) house. This is the school that I woRk; my school's name is Escola Estadual José Severino. This is my church; this day we had a party for children. I love to work with children, I love (tech them). These are my friends, they did a suRprise for me,... I loved! This is my family, my husband and my two sons. I love my family. My family is (everything). I am very happy! I live in a beautiful city, work with wonderful people, have a beautiful family, a ((sem compreensão)) ChuRch and many friends. And God takes care of me everyday. Thanks.

Jana foi a primeira participante que realizou a primeira apresentação oralmente. Nesta apresentação, apesar das pausas constantes, ela não teve dificuldade em fazer sua exposição. Seu texto manteve um nível de coerência, embora não tenha sido possível entendê-lo em alguns momentos. A fala em um tom muito baixo também prejudicou. Talvez a qualidade ruim do som tenha sido a causa. A compreensão total do discurso foi impedida por estes aspectos.

Na exposição oral, Jana apresentou sua cidade e falou um pouco sobre sua vida e o fez pausadamente, o que facilitou a compreensão. No entanto, ao final de algumas frases, ela acelera o ritmo e isso dificultou um pouco o entendimento (*These are my friends from school, this day we made lunch at the ((sem compreensão)) house*). Este fato ocorreu também na primeira versão, mas percebemos claramente o avanço da professora quanto à pronúncia e entonação das palavras, o que facilitou a inferência em alguns casos (*family is (everything)*). O quadro abaixo, apresenta a comparação da primeira produção com a produção final com relação à articulação.

TABELA 9 - Articulação 1a e 2a produção da professora Jana

Articulação ⁶⁰	1ª produção	2ª produção
Pronunciation	3	4
Stress	1	3
Intonation	1	3

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao produzir sua EO, a professora fez uso de recursos visuais e sonoros que colaboraram com as lacunas de sua pronúncia como em *church, mountain, lovely, pastor*.

⁶⁰ 1= Incompreensível. 2= Pouco compreensível. 3= Razoável. 4= Compreensível. 5= Muito compreensível, tenta falar como nativo.

Estes recursos foram importantes também para minimizar as pausas longas que a professora faz. Ela utilizou poucos verbos de ligação e pronomes relativos, o que poderia dar mais fluidez ao texto. De acordo com Cope e Kalantzis (2009), ao elaborar um *design*, o produtor (*designer*) constrói os sentidos por vários modos diferentes, que guardam entre si limites ou *affordances* únicos. Ao utilizar os *avaibles designs* para sua EO, Jana fez uso das *affordances* dos recursos para potencializar a qualidade de sua apresentação.

Com relação à verificação linguística, pode-se concluir que o trabalho com o gênero colaborou para o enriquecimento linguístico da professora, melhorando sua expressão e estruturas de linguagem. Outro fator importante foi o uso dos conectivos na EO, pois seu texto foi elaborado com estruturas apropriadas para o gênero. Em sua apresentação, porém, alguns problemas ocorreram como, por exemplo, a ordenação das palavras (*introduce you to my city*) ao invés de (*introduce my city to you*), vocabulário (*educated*) ao invés de *polite*. Mas estes problemas não interferiram na compreensão de sua exposição oral.

TABELA 10 - Verificação Linguística 1a e 2a produção da professora Jana

Verificação Linguística	1ª produção	2ª produção
Compreensão Oral	2	3
Ordem das palavras	2	3
Vocabulário	1	3
Aspecto gramatical	3	3
Uso de conectivos	1	2

Fonte: Dados da Pesquisa

A produção final de Jana inicia-se com um convite ao ouvinte para conhecer a sua cidade (*I would like to introduce my city to you ...*). Faz a apresentação de seu tema e apresenta uma fotografia panorâmica da cidade. Percebe-se, em seu texto, sua compreensão quanto às características e finalidades do gênero. Pode-se inferir que sua participação, durante as ações pedagógicas do curso, resultou no aprimoramento da EO e o conhecimento sobre o gênero foi sendo corporificado durante as atividades. Dessa forma, ao criar o *design* da EO, ela buscou envolver os ouvintes e apresentar sua opinião sobre o seu tema, cumprindo as finalidades da EO em expor um tema relevante, claro com a defesa de um ponto de vista (Dolz et al, 1998). Estas ações estão em consonância ao que Cope e Kalantzis (2000) consideram com relação à construção do *design*. Segundo os autores, as pessoas fazem uso de

recursos de significação disponíveis em um certo momento, em um ambiente específico de comunicação, para realizar seus interesses (ibid., p.204). Ao aplicar o conhecimento adquirido, Jana compreende as formas composicionais da EO, considerando sua experiência e o interesse dos ouvintes no contexto real de comunicação, transformando sua prática. Segue para visualização a comparação da primeira versão da EO com a segunda versão.

TABELA 11 - Forma composicional da EO 1a e 2a versão da professora Jana

Forma composicional da EO	Jana	
	1 ^a	2 ^a
- Fase de Abertura	✘	✓
- Introdução ao tema	✓	✓
- Desenvolvimento	✓	✓
- Conclusão	✓	✓
- Encerramento	✘	✓

Fonte: Dados da Pesquisa

Com relação ao aspecto multimodal, Jana havia realizado a primeira versão com um texto em áudio e uma imagem de sua cidade. Com as intervenções, percebe-se o cuidado da professora para o aprimoramento da sua EO. Ela faz uso de imagens, movimentos nos slides, áudio, texto escrito integrando estes recursos, ampliando a qualidade de sua exposição e a tornando mais longa também. Percebe-se a transformação na prática de Jana, como pode ser visto na comparação dos dados da primeira e última versão, no quadro abaixo.

TABELA 12 - Forma composicional da EO 1a e 2a versão da professora Jana

Recursos Multimodais	Jana	
	1 ^a	2 ^a
- Texto escrito	✘	✓
- Áudio	✓	✓
- Imagens	01	11
- Vídeo	✘	✓
- Movimento	✘	✓
- Cores, layout adequados	✘	✓

Fonte: Dados da Pesquisa

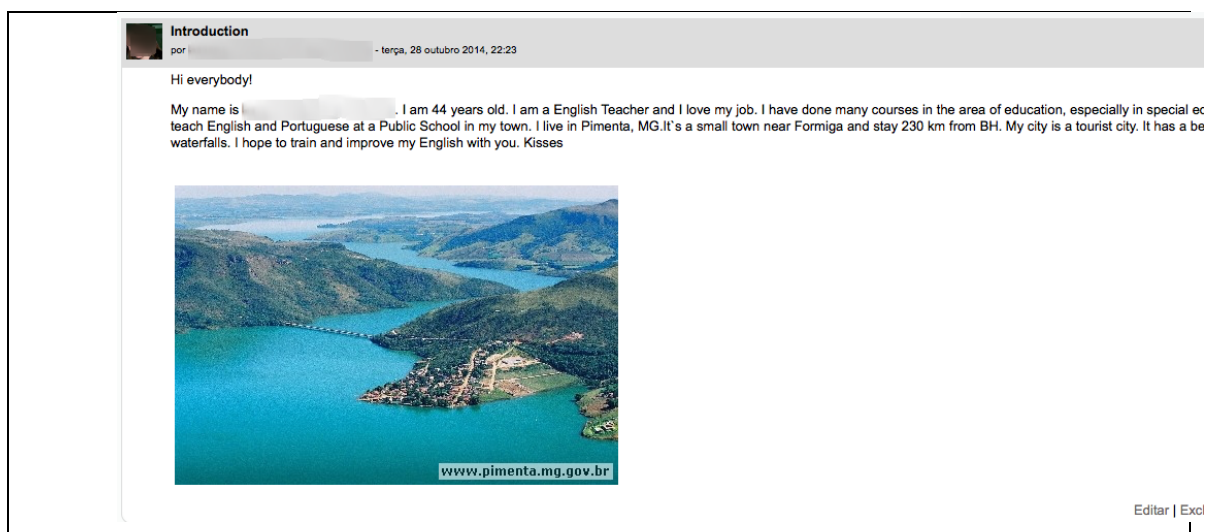
Como apontam os trabalhos de Cope e Kalantzis (2012), a construção de sentido é realizada de uma maneira multimodal – com a integração dos modos linguísticos escritos e orais, em combinação com o visual, o gestual, o tátil e o espacial. Os autores afirmam que todas as formas de representação são consideradas como um processo dinâmico de transformação.

4.3.5.4 Análise das produções Professora Luciana

Primeira apresentação oral Luciana (início do curso).

A professora Luciana também enviou a primeira apresentação no modo escrito, porém, logo após, produziu sua apresentação oral.

FIGURA 17 – Produção da primeira apresentação da professora Luciana.



Fonte: Dados da Pesquisa

Hi everybody, my name is Luciana and I am 44 years old. ah ah I am a English teacher and ah ah I love my job. I have done many course(s) in the area of education, especially in special education. I teach English and Portuguese at a public school ah ah in my town. I live in Pimenta, Minas Gerais. It is a small town NEAR ...Formiga and ..stay(s) 230 kilometers from Belo Horizonte. My city is a TOURIST city. I has a beautiful waterfalls. I hope to train .. and improve my English with you all. kisses.

Figura 18 – Imagem Produção oral Luciana.



Fonte: Dados da Pesquisa

Nas produções enviadas pela professora Luciana, observamos o uso de outros recursos além do verbal. A professora insere em seu texto uma imagem da sua cidade e realiza a produção oral utilizando um *avatar* criado com o recurso *Voki* (<http://www.voki.com>), postando-o no *Moddle*.

Produção da exposição Oral da professora Luciana (final do curso).

Hello, ..Hi to everybody. My name is Luciana, I am 44 years old. I have 2 kids; I live in Pimenta, Minas Gerais. I am an English and Portuguese teacher at a pUblíc school in my city. Based in my resumed professional experience I (()) (don't) talk about my career, so I proposed a theme about eduCAtion because I have teaching English for 20 years old... During this journey I have learning and study hard at Cesec (()) I love English. I try to (encourage) my students to (()). I have a death student and I use some pictures to communicate with him. For me, as we all know, education is the basic in our life. Education is the only thing that helps us to differentiate what is wrong and what is right. Without education we can't do what we want or we can't reach our destination. Education helps us in each and every field of our life. Education helps us to explore our own thoughts and ideas and makes it able to express it in different forms. So, I think I have a chance to make my students to be better. I would like to thanks Lucienne my English teacher during this course.. for her help, and my (partners). Okay, goodbye, see you.

A professora Luciana, em sua primeira apresentação, já integrou diferentes modos em sua produção. Ela revela em sua EO que ensina para um aluno surdo e utiliza muitas imagens em suas aulas. Ao partir de sua experiência com o uso dos recursos visuais, ela situa sua prática e as atividades propostas para as apresentações orais podem ser (re)significadas e transformadas. Este fato está em acordo com a proposta da pedagogia de multiletramentos, pois, segundo Kalantzis e Cope (2000, p.239), o objetivo dessa abordagem pedagógica é oferecer subsídios para ampliar as práticas tradicionais de letramento, portanto, o objetivo principal é complementar as práticas que os professores já fazem.

O fato de ter planejado sua EO colaborou com os aspectos de articulação com relação à primeira apresentação. Foram encontradas algumas dificuldades com a pronúncia de certas palavras como (pUblíc / pʌblɪk/) (eduCAtion / ə'dʌlt/), mas o ritmo e entonação permitiram a compreensão do texto.

TABELA 13 - Avaliação atribuída à 1ª e 2ª produção da professora Luciana

Articulação ⁶¹	1ª produção	2ª produção
Pronunciation	3	4
Stress	3	4
Intonation	3	4

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota-se uma preocupação da professora com a elaboração do texto para a EO. Ela emprega um vocabulário mais formal. Observei o uso de algumas palavras inadequadas (*hello TO everybody*, ao invés de *FOR*) (*resumed* ao invés de *short*). Considerando que a professora realizou sua EO com a gravação em vídeo, esses empregos não comprometeram o entendimento. Segue o quadro com a avaliação da verificação linguística, com base na primeira e última produção.

TABELA 14 - Avaliação atribuída à 1ª e 2ª produção da professora Luciana

Verificação Linguística	1ª produção	2ª produção
Compreensão Oral	3	3
Ordem das palavras	2	3
Vocabulário	2	3
Aspecto gramatical	3	3
Uso de conectivos	1	4

Fonte: Dados da Pesquisa

O estudo sobre o gênero e a apropriação de suas características colaboraram com a segunda versão da professora. Ao abordar um tema relevante para os outros participantes (Educação), a professora apresentou e defendeu seu ponto de vista, apontando a relevância do tema. Ao propor o estudo da EO como objeto de ensino para aprimorar a expressão oral dos participantes, este trabalho configurou-se também como uma ação de linguagem, em que o professor pôde expressar na LI e seus pontos de vista, como fez a professora. Ela acrescentou, em sua EO, as fases de apresentação e encerramento e agradeceu a professora do curso e os colegas.

⁶¹ 1= Incompreensível. 2= Pouco compreensível. 3= Razoável. 4= Compreensível. 5= Muito compreensível, tenta falar como nativo.

Retomando os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, o conhecimento é construído através da imersão na experiência da prática situada, em conexão com os conceitos e teorias. Ao produzir sua EO, com o suporte das ações realizadas, a professora, assim como as outras participantes, pôde refletir sobre sua prática e reelaborar sua produção, transformando sua prática (COPE e KALANTZIS, 2009).

TABELA 15 - Avaliação atribuída à 1ª e 2ª versão da professora Luciana

Forma composicional da EO	Luciana	
	1ª	2ª
- Fase de Abertura	✘	✓ ⁶²
- Introdução ao tema	✓	✓
- Desenvolvimento	✓	✓
- Conclusão	✓	✓
- Encerramento	✘	✓

Fonte: Dados da Pesquisa

Em relação aos aspectos multimodais utilizados na elaboração da primeira e última versão da professora, a prática transformada que consiste na aplicação dos novos conhecimentos ficou evidenciada. A primeira versão foi realizada no *power point* com um *slide* de uma imagem e um texto escrito. Na segunda versão, a professora produziu um vídeo. Ao produzir o vídeo, a professora utiliza da melhor forma este recurso, a pedagogia dos multiletramentos reforça que a educação precisa ser reformada e incentivar práticas situadas para a compreensão crítica e, finalmente, transformar a prática.

Em consonância com estes preceitos, outro pesquisador, Allan Luke, integrante do NLG, considera que as condições de letramento mudaram e continuarão a mudar à medida que surgem novas tecnologias. Segundo o autor, os educadores precisam se familiarizar com as novas tecnologias para que possam intervir com estratégias positivas e críticas para o ensino dos multiletramentos e como utilizar da melhor forma os recursos multimídias disponíveis (LUKE, 2000, p.71). O professor só fará uso destes recursos quando utilizá-los em suas práticas. A professora Luciana, ao fazer uso do recurso de vídeo, ampliou as

⁶² Contempla ✓

Não contempla ✘

possibilidades de utilização deste recurso.

TABELA 16 - Avaliação atribuída à 1ª e 2ª versão da professora Luciana

Recursos Multimodais	Luciana	
	1ª	2ª
- Texto escrito	✓	✓
- Áudio	✗	✓
- Imagens	01	01
- Vídeo	✗	✓
- Movimento	✗	✓
- Cores, layout adequados	✓	✓

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao propor este trabalho com o gênero EO como objeto de estudo no ambiente digital, tínhamos o objetivo de colaborar com os multiletramentos dos professores e contribuir com o aprimoramento de sua expressão oral. Acreditamos que esses objetivos foram alcançados. A apropriação das características do gênero, pelo estudo sobre ele, significou não apenas a contribuição na expressão oral, mas a participação das professoras em suas interações e produções, o que sustenta a relevância da abordagem de ensino por meio dos gêneros. O gênero é considerado um processo social orientado para atingir um objetivo e a abordagem com foco nele pode capacitar alunos/professores a dominá-lo de modo a produzi-lo adequadamente e a participar ativamente das interações no grupo de trabalho.

Segundo Dolz e Schneuwly (1994), os gêneros são instrumentos de ensino e devem ser ensinados sistematicamente. Vimos que, apesar de afirmarem que estudaram e já realizaram a EO, muitos professores tiveram dúvidas na elaboração quanto ao aspecto composicional.

A primeira versão das exposições não continha todos os componentes composicionais do gênero. Nos *feedbacks* enviados aos participantes, sugerimos alguns vídeos com exposições orais para que o professor dominasse melhor este gênero. Segundo Bronckart,

quando o aprendiz é inexperiente, é interessante que se inspire em modelos existentes e que aprenda as regras de seu funcionamento []

trata-se de conduzir os aprendizes a um domínio das regras padrão em uso, corrigindo eventualmente as produções que mostrarem falta desse domínio (1999, p.216).

Na primeira versão, nenhum professor realizou a fase de abertura. Esta fase é geralmente negligenciada de acordo com Dolz e Schneuwly (2000), uma vez que geralmente há uma pessoa que apresenta o locutor, talvez por isso nas apresentações da primeira versão nenhuma das professoras realizou a abertura. No entanto, na segunda versão, todos os professores apresentaram-se ou cumprimentaram os ouvintes ou interlocutores.

A introdução do tema foi o item que todos cumpriram em todas as fases. Nesta fase é delimitado o assunto e as razões da escolha do tema.

Na segunda versão, todas as participantes prepararam seu texto e desenvolveram o assunto de forma coerente e com utilização de imagens, sons, vídeos e movimentos. De acordo com Swales (1990), à medida que os propósitos comunicativos são partilhados e reconhecidos por toda a comunidade, constituem-se como princípios do gênero. A EO configurou-se como uma prática social da linguagem, possibilitando a interação entre os participantes.

As fases de conclusão e o encerramento foram realizadas pelos participantes na última versão. Não consideramos a conclusão como forma de fomentar discussões sobre o assunto, mas como ocorrência de uma possível discussão futura.

QUADRO 14 - RESUMO DAS PRODUÇÕES DAS QUATRO PROFESSORAS

Avaliação da Forma composicional

Forma composicional da EO	Nanda		Graça		Luciana		Jana	
	1 ^a	2 ^a	1 ^a	2 ^a	1 ^a	2 ^a	1 ^a	2 ^a
- Fase de Abertura	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓
- Introdução ao tema	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
- Desenvolvimento	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓
- Conclusão	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓
- Encerramento	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓

Fonte: Dados da Pesquisa

Contempla ✓

Não contempla ✘

Nestes trabalhos, constata-se que houve uma contribuição significativa na produção final com relação aos aspectos discursivos, léxico-gramaticais e aos aspectos de articulação. Pode-se afirmar que o trabalho com o gênero EO, sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, contribuiu para que este resultado fosse possível. A linguagem foi constituída dentro de um contexto significativo, no qual as participantes utilizaram a língua em uma situação de uso real.

O foco da pedagogia dos multiletramentos é o aluno aprender uma diversidade de textos para participar da vida em sociedade e exercer sua cidadania plena. Ao se apropriarem das características do texto e dos recursos presentes no ambiente digital para o aprimoramento de sua produção oral, as professoras redefinem o *design* do texto e o emprega em uma situação de uso real para atingir seu objetivo comunicativo em um contexto específico.

A prática transformada é evidenciada e percebida por esses resultados. Ao participarem das dimensões pedagógicas da pedagogia dos multiletramentos, as professoras tiveram a oportunidade de refletir sobre suas práticas. Essa abordagem contribuiu para que conseguissem, a partir da sua prática situada, ressignificar seu discurso durante o curso, contribuindo com a “transformação” da sua prática.

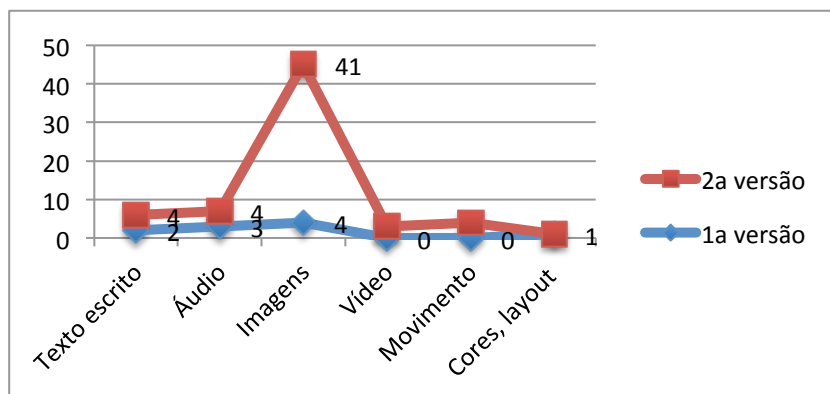
A pedagogia dos multiletramentos reconhece o aprendiz como agente de mudanças e de construção de sentido. Substitui as concepções estáticas de representação como a “gramática” e “literatura canônica” por uma concepção dinâmica de representação como *design*, uma vez que a diversidade linguística supera as limitações gramaticais. Neste trabalho, consideramos esta diversidade e incentivamos o aperfeiçoamento das produções orais para que as participantes pudessem aprimorar sua expressão oral.

Ao realizarem a sua exposição utilizando os recursos disponíveis, as professoras tiveram a oportunidade de ouvir seus discursos e de perceber as inadequações linguística. Os recursos foram utilizados como artefatos para este aprimoramento linguístico.

QUADRO 15 RESUMO AVALIAÇÃO DOS ASPECTOS MULTIMODAIS

Recursos Multimodais	Nanda		Graça		Luciana		Jana	
	1 ^a	2 ^a	1 ^a	2 ^a	1 ^a	2 ^a	1 ^a	2 ^a
- Texto escrito	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓
- Áudio	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓
- Imagens	01	21	01	09	01	01	01	11
- Vídeo	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✓
- Movimento	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓
- Cores, layout adequados	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓

Fonte: Dados da Pesquisa

GRÁFICO 18 - Recursos Multimodais utilizados na 1^a e 2^a versão das participantes.

Fonte: Dados da Pesquisa

De acordo com os resultados apresentados nos gráficos, infere-se que, ao produzirem suas exposições orais, os professores reconheceram as potencialidades dos recursos multimodais e fizeram uso desses recursos em suas práticas. Dias (2012) afirma que o uso de recursos multimodais pode contribuir para o envolvimento e o entendimento dos ouvintes. Concordamos com a afirmação da autora. Verificamos que os recursos utilizados minimizaram as inadequações linguísticas e favoreceram o entendimento das exposições. As participantes reconheceram as potencialidades dos recursos e reconstruíram seus discursos como forma de atingir seu público alvo.

Ao longo do trabalho com o gênero exposição oral, sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, as professoras participantes tiveram a oportunidade de ressignificar suas práticas, reconhecendo e refletindo sobre os outros modos de comunicação e assim constroem seus discursos (COPE; KALANTZIS, 2008).

4.4 Percepção dos professores sobre a utilização de uma pedagogia dos multiletramentos

Para responder a esta categoria, irei analisar as respostas do questionário final (APÊNDICE 3). O objetivo neste questionário foi avaliar os trabalhos com o gênero EO sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, para aprimorar a expressão oral em inglês dos participantes.

A primeira pergunta do questionário foi sobre o tema que os professores desenvolveram na EO. Segue o quadro com os nomes das participantes, o tema e o suporte escolhidos.

Participante ⁶³	Tema da EO	Suporte escolhido
Jana	Sobralia	Voicethread
Graça	Taxonomia de Bloom	Power Point/vídeo
Nanda	São Paulo	Power Point
Luciana	Educação	Câmera do Celular

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, apresentamos também as respostas das outras questões. Nesta análise, consideramos o retorno das quatro professoras, cujas EO foram analisadas. Os apontamentos foram copiados do ambiente on-line e não sofreram nenhuma alteração, nem mesmo em relação aos erros ortográficos e de digitação.

2. Você acredita que o trabalho prévio com as características do gênero Exposição Oral contribuiu para a elaboração da sua exposição? Justifique.

Sim. Através dos vídeos e dos textos enviados para estudo, tive um embasamento melhor para preparar minha exposição oral, sabendo da importância desse gênero em sala de aula e na vida de meus alunos. (Graça)
Contribuiu significativamente. Cada dica, cada intervenção da professora ajuda a melhorar o texto. Por exemplo, não sabia inserir música no power point e aprendi. Tinha muita dificuldade em pronunciar as palavras em inglês e os vídeos indicados, o feed-back foi fundamental. (Jana)

⁶³ Nomes fictícios escolhidos pela pesquisadora.

<p>Sim, porque eu já trabalhei com os alunos algumas exposições orais, mas nunca tinha estudado o gênero de forma sistemática. Agora ficou mais claro para mim e estou mais segura com relação ao ensino deste gênero. (Luciana)</p>
--

<p>Sim porque antes da prévia eu ficava meio constrangida, muitas das vezes comigo mesma e agora faço minha exposição com meus filhos, alunos, colegas de trabalho, etc. Apesar de ter dificuldades em me expor oralmente me senti mais confiante depois de iniciar o curso. (Nanda)</p>
--

Ao afirmar que “*tive um embasamento melhor*”, a professora reconhece a contribuição do trabalho com o gênero, para produzir sua exposição. Esta assertiva está em acordo com a pedagogia dos multiletramentos ao reforçar que as práticas devem ser ressignificadas, incentivando interações com as práticas situadas nas atividades de ensino, para a compreensão crítica, e assim, a transformação das ações já existentes.

Neste excerto: “*Apesar de ter dificuldades em me expor oralmente me senti mais confiante depois de iniciar o curso*”, a professora reconhece o objetivo do ensino e da aprendizagem sobre as características de uma EO, e sente-se mais segura ao experimentar esta prática. Neste sentido, é possível avaliar suas experiências anteriores “*já trabalhei com os alunos [] mas nunca tinha estudado o gênero sistematicamente*” e fazer uma análise crítica do seu papel anterior e das novas experiências. As professoras revelam um domínio melhor do gênero, “*Agora ficou mais claro para mim e estou mais segura com relação ao ensino deste gênero*” “*me senti mais confiante*”. Partindo do discurso desconstruído e redesenhado, as docentes reconhecem suas lacunas e o seu aprendizado durante as ações pedagógicas do curso. Ao produzir sentido “*ficar mais claro*”, a professora admite que as práticas foram construídas por meio da interação social, acarretando um novo resultado para a sua atuação em sala de aula (COPE e KALANTZIS, 2009).

O trabalho com o gênero, sob a perspectiva dos multiletramentos, serviu como um suporte para as atividades dirigidas ao aprimoramento oral em inglês. Nestas afirmações, as professoras avaliaram positivamente o trabalho com o gênero EO, dando suporte aos trabalhos desenvolvidos em Genebra que afirmam que a comunicação oral ou por escrito pode e deve ser ensinada sistematicamente (Dolz e Schneuwly, 1996).

3) Você acredita que sua produção melhorou com o uso de recursos multimodais?

<p>Gostei muito dos recursos ministrados neste curso e estou fazendo uso deles em sala de aula na medida do possível, pois em minha escola apesar de termos o PROINFO a conexão com a internet é muito ruim, mas foi uma grande contribuição para melhoria da minha prática pedagógica. (Graça)</p>

<p>Minha produção com certeza será melhor a partir do curso. A preocupação com a pronúncia correta, o cuidado na preparação prévia do texto, na pesquisa, no estudo, na</p>

formatação, tudo isso contribui para que o uso dos recursos multimodais atinja seus objetivos. (Nanda)

Acredito que vou passar a usar mais as ferramentas multimodais para ter maior desempenho nas minhas aulas e na minha exposição oral. (Jana)

Melhorou e muito, porque tive mais consciência da minha pronúncia e me senti desafiada em preparar uma exposição oral, Foi a primeira vez que apresentei um trabalho em inglês para outros pares. No início fiquei com receio, mas os feedbacks da Tutora Lucienne me deram segurança e motivação em querer produzir. A minha apresentação ficou muito boa e já até utilizei com meus alunos me senti orgulhosa e eles também se sentiram orgulhosos em ver meu trabalho. Foi muito gratificante. (Luciana)

Podemos identificar, através das falas, a relevância dos recursos digitais para o aprimoramento da expressão oral das participantes, durante o trabalho com a pedagogia dos multiletramentos. Neste contexto, o uso das tecnologias digitais configurou-se como *affordances* eficientes para a produção da EO. Ao afirmar: “*Melhorou e muito, porque tive mais consciência da minha pronúncia e me senti desafiada em preparar uma exposição oral*” a professora responsabiliza-se pela sua aprendizagem, tem mais “consciência” sobre a qualidade de sua expressão oral para expor determinado conteúdo. Podemos asseverar, com base na pedagogia dos multiletramentos, que as professoras, ao produzirem suas exposições oralmente, assumiram um papel de agente de mudanças e construção de sentido, configurando-se em *designers* dinâmicas de significado (Cope e Kalantzis, 2013).

A outra questão abordada configurou-se da seguinte forma:

4)A Exposição Oral produzida por você favoreceu o seu aprimoramento oral?

Com certeza, e sempre importante reavaliarmos nossa prática e reaprender a fazer. Gostei muito dos vídeos da BBC e estou estudando em casa. para me aperfeiçoar mais. (Graça)

Favoreceu meu desenvolvimento oral profundamente. Tentei várias vezes, fiquei repetindo os vídeos indicados para melhorar a expressão de alguns termos. (Jana)

Sim. Me deu mais segurança. (Nanda)

Como relatei na outra resposta sim, eu tinha feito um rascunho e depois coloquei no power point. A tutora me enviou alguns exemplos de apresentação oral com o uso de áudio e vídeo. Melhorei minha apresentação colocando efeitos sonoros e visuais, também utilizei algumas gravuras e utilizei o audio que eu produzi no vocaroo. (Luciana)

As respostas revelam que a exposição oral foi importante para o aprimoramento dos multiletramentos em expressão oral. A pedagogia dos multiletramentos propõe este trabalho de ressignificação da prática, reforça que a educação deve incentivar práticas situadas para a compreensão crítica e, assim, ações significativas para transformar a prática (COPE e KALANTZIS, 2009). As professoras participantes deste estudo familiarizaram-se com os

recursos digitais e, partindo de suas práticas situadas, refletiram sobre o ensino do gênero EO e colaboraram para a transformação de sua prática.

Nas questões 5 e 6, perguntamos às professoras quais os recursos e atividades que elas utilizaram para aprimorar sua expressão oral durante o curso. Todas as participantes declararam ter utilizado os vídeos, os áudios, imagens, texto e outros recursos. As participantes também relacionaram as atividades que realizaram :

- gravaram a apresentação;
- escutaram as gravações da tutora e dos colegas;
- assistiram aos vídeos do curso;
- realizaram atividades de pronúncia;
- ouviram e produziram *podcasts* e
- elaboraram e produziram suas EOs.

7) Você utilizaria a experiência que teve com o curso em sua prática pedagógica?

Justifique.

<p>Usarei sim, todas as atividades, hoje mesmo fiz uma experiência que achei muito interessante com <i>podcasts</i>. Com certeza o curso foi muito importante em minha prática. Gostaria que tivesse uma duração maior, desse mais tempo para interagir com a professora, tivesse mais intervenção nos fóruns dos colegas, pois aprendemos muito com os pares, por exemplo, não consegui visualizar as apresentações dos colegas e queria muito ver o que fizeram, isto me daria um gás para buscar melhorar mais. (Graça)</p>
<p>Claro que sim. O curso me proporcionou novos e enriquecedores conhecimentos. (Jana)</p>
<p>Sim porque faz realmente uma diferença nas aulas e melhora o desempenho tanto oral como os outros a escrita, o listening. Utilizar a tecnologia com o propósito de desenvolver as habilidades linguísticas é sem dúvida muito efeito para os alunos e professores. (Nanda)</p>
<p>Sim , com a permissão da diretora da minha escola ja estou desenvolvendo algumas atividades utilizando os celulares dos alunos para trabalhar com dois dos programas VoiceThread - MyVoice e o padlet, que aprendi a utilizar no curso. Uma atividade que vou trabalhar e a criação de um cartão de natal no padlet. Não so aprendi muito como também compartilhei esta experiência com meus colegas de trabalho. (Luciana)</p>

Todas as professoras afirmaram que empregaram todos os recursos que foi sugerido durante o curso (questões 5 e 6). A utilização dos recursos digitais “suplementaram” suas práticas, renegociaram e reconstruíram seu conhecimento (COPE e KALANTZIS, 2005). Ao declarar, “*com a permissão da diretora da minha escola ja estou desenvolvendo algumas atividades utilizando os celulares dos alunos para trabalhar com dois dos programas VoiceThread - MyVoice e o padlet, que aprendi a utilizar no curso*”, a professora reconhece a

contribuição dos recursos para seu aprimoramento oral e propõe levar este conhecimento para sala de aula. Ao se comprometer em desenvolver projetos com seus alunos, apresenta-os a novos significados, ressignificando as práticas sociocomunicativas em sala. De acordo com as concepções da pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009), o trabalho e a aprendizagem formal são realizados através da experiência prática (Prática Situada). Ao participar do curso e das atividades, a professora fomentou o desejo de ressignificar sua prática por meio dos recursos digitais.

Diante dessas assertivas, com base nas concepções da pedagogia dos multiletramentos, fica evidenciado que o conhecimento é realizado através da experiência prática (Prática situada), com interação aos conceitos explícitos que explicam os processos (Instrução explícita), através da reflexão sobre suas finalidades (Enquadramento crítico), para transferir este conhecimento adquirido de um contexto para outro (Prática transformada) (COPE; KALANTZIS 2005). Este círculo beneficia o processo de aprendizagem e incentiva o aprendiz a (re)construir suas interações frente ao que precisa aprender.

5 CONCLUSÃO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire (1979).

Com o objetivo de concluir esta investigação, retomo o objetivo geral e as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo, considerando suas contribuições para o aprimoramento das capacidades dos professores para ouvir e falar em inglês.

5.1 Retomada das perguntas de pesquisa.

O interesse desta pesquisa foi investigar as contribuições do trabalho com o gênero exposição oral, para o aprimoramento da capacidade dos professores da rede pública estadual de Minas Gerais para ouvir e falar em língua inglesa. Tendo a pedagogia dos multiletramentos como suporte teórico-metodológico, investiguei as contribuições de alguns recursos digitais para esse fim, durante um curso na modalidade a distância. Após a análise dos dados, verifica-se que esse conjunto de ações pedagógicas contribuiu para tal aprimoramento. Tendo como base os resultados apresentados nas análises, procuro responder, a seguir, às perguntas de pesquisa.

1. **Quais as ações que os professores utilizam para contribuir no processo de aprimoramento de sua expressão oral em inglês?**

As contribuições tecnológicas da era digital vêm alterando nossa comunicação e nossa forma de aprender. Neste estudo, foi possível verificar quais as atividades os professores de inglês, da rede pública de ensino, utilizavam, antes do curso, para contribuir com o aprimoramento das suas capacidades de expressão oral em inglês. As ações relacionadas pelos respondentes foram estas:

- Estudar inglês sozinhos.
- Estudar inglês com um profissional.
- Utilizar algum recursos tecnológico para o aprimoramento da expressão oral.
- Interagir na LI em sala de aula.
- Assistir ou ouvir programas em inglês.

Verificou-se, com base nos dados analisados, que a maioria dos professores faz uso de atividades de autoestudo para aprender inglês, com auxílio de algum recurso tecnológico.

Estes recursos configuram-se como as principais *affordances* para seu aprimoramento oral. Os mais citados foram:

- Dicionários on-line para pronúncia.
- *Omegle* (programa para conversa on-line).
- Sites de grupos de professores de inglês.
- *Podcasts*.
- *Google* tradutor.

Entretanto, entre os pesquisados, a maioria declarou que não conhecia nenhum recurso digital para aprimoramento da expressão oral. Pode-se afirmar que tal fato dificulta o reconhecimento do potencial dos diferentes recursos digitais pelos professores de inglês (BULL; ANSTEY, 2007; KRESS, VAN LEEUWEN, 2001) e, conseqüentemente, sua utilização.

Além disso, grande parte dos professores (51%) afirmou não ter o hábito de falar em inglês e 30%, quando interagem, afirmaram falar inglês em sala de aula. Entre os motivos que dificultam o contato oral com a língua inglesa, os professores relacionaram a falta de oportunidade de falar por medo de cometer erros. Ao focar exclusivamente nas formas gramaticais, percebe-se que eles se sentem inseguros ao produzirem seus textos, a língua deixa de ser objeto de uso e passa a não cumprir seu papel discursivo (WIDDOWSON, 1978, CANALE; SWAIN, 1980; DOLZ; SCHNEUWLY, 1998). Dos entrevistados, apenas 19% declararam conversar em inglês com outras pessoas.

Podemos afirmar que, ao ingressar em um curso para aprimorar a expressão oral, os professores se predispõem ao desafio de aprender e utilizar as tecnologias para construir novos *designers* de aprendizagem e ensino. Estes novos *designers* correspondem às novas ações de multiletramentos que poderão assumir para a sua própria aprendizagem (KALANTZIS E COPE, 2010), o que pode contribuir para uma nova postura frente ao ensino de inglês. Como pôde ser percebido, nas análises dos dados, as atividades, relacionadas às quatro dimensões da pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS e COPE, 2006), foram favoráveis para o aprimoramento da expressão oral. Estas atividades foram:

- Compreensão oral de *Podcast*.
- Produção oral de *Podcast* com uso dos recursos digitais (*Vocaroo*, *Voki*) e uso do celular, enviado pelo *WhatsApp*.

- Compreensão oral dos vídeos sobre multimodalidade e multiletramentos.
- Interações orais através dos Fóruns de discussão.
- Produção da Exposição Oral.
- Acesso e utilização dos recursos digitais apresentado durante o curso, tais como: (*Portal for the English Teacher, Youtube, Online Voice Recorder, Padlet, sites para pronúncia, ritmo e entonação, Audacity*).⁶⁴

Podemos inferir que ao vivenciar tais práticas e aplicá-las de forma criativa elas contribuíram para que os sujeitos adotassem novas ações para o aprimoramento da sua expressão oral. Entre outras, destacam-se:

- utilização de recursos tecnológicos para seu aprimoramento em LI e autoaprendizado;
- reflexão sobre seu aprendizado e a incorporação das características do gênero EO;
- autoavaliação de sua produção oral;
- pronúncia, ritmo e entonação aprimorados;
- utilização de vocabulário mais preciso e uso de conectivos para sua produção oral;
- apropriação e integração dos recursos multimodais aos textos criados (novos *designers* para a produção oral);
- segurança ao produzir seu discurso na LI;
- aplicação das atividades vivenciadas em outros contextos (com os alunos e com os colegas de profissão);
- produção (*redesign*) de gêneros orais.

Reiteramos que esta experiência proporcionou a interação com os recursos digitais e a apropriação das características do gênero, indicando uma atitude agentiva (DIAS, 2012), voltada para a ação, na prática social para ouvir e falar a LI. Isto pode significar que os participantes reconheceram a importância de aprimorar suas capacidades para ouvir e falar por meio de recursos digitais, que contribuíram para este aprendizado.

Dessa forma, é possível endossar o que Cope e Kalantzis (2010) defendem, ao afirmarem que o mais importante na pedagogia dos multiletramentos é considerar o aprendiz

⁶⁴ A lista completa destes recursos encontra-se na seção: 3.4.1 Recursos Digitais utilizados durante as ações pedagógicas.

não como um “beneficiário do conhecimento disciplinar”, mas como um agente de construção do conhecimento.

2. Como o trabalho com o gênero exposição oral, na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, pode contribuir para o aprimoramento da expressão oral dos professores?

Percebe-se, através dos dados da pesquisa, as reais potencialidades da pedagogia dos multiletramentos para o *design* do ensino das características do gênero EO e também para a integração dos recursos digitais em favor do aprimoramento da expressão oral. No decorrer da pesquisa, este trabalho, relacionado às quatro dimensões pedagógicas, considerou as experiências práticas dos participantes conectadas a conceitos teóricos, integrando, assim, a prática com a teoria.

Na primeira dimensão, prática situada, as professoras tiveram a oportunidade de refletir sobre suas experiências e seus interesses no estudo das características sobre o gênero. Ao compartilharem suas experiências, através dos fóruns de discussão e interação com a pesquisadora e os outros participantes, foi possível articular seus conhecimentos e estabelecerem uma conexão com as outras experiências. Pode-se considerar que, por meio dessa participação, como ação social, as docentes poderiam vivenciar a prática transformada.

Por meio da instrução explícita, as teorias estudadas sobre as características do gênero EO e sobre multimodalidade e multiletramentos colaboraram com a ampliação dos conhecimentos das participantes e, conseqüentemente, elas puderam aplicar a teoria na prática. Dessa forma, as novas teorias proporcionaram uma compreensão consciente para a elaboração do processo de *design* do gênero EO (COPE; KALANTZIS, 2001).

Assim, a partir das ações pedagógicas realizadas com os recursos digitais (Portal *for the English Teacher*, *Voki*, *Vocaroo*, vídeos, *WhatsApp*), as professoras passaram a produzir seus textos orais utilizando estes recursos. Na dimensão do enquadramento crítico, as educadoras refletiram sobre essas ações, considerando seu contexto e suas práticas anteriores ao curso. Através dessa reflexão, elas puderam avaliar o processo de *design* do gênero EO (seu propósito comunicativo, o público alvo, a estrutura), passando a assumir uma posição crítica em relação ao aprendizado anterior, inovando a produção de sua exposição oral (LUKE, 2002; KALANTZIS; COPE et al., 2005).

Na dimensão prática transformada, as professoras aplicaram o conhecimento sobre o gênero em suas produções orais. A prática transformada significa incorporar o que foi aprendido, ou seja, o conhecimento construído, e aplicá-lo de forma criativa, como

possibilidade de (re)construção na prática (COPE; KALANTZIS, 2006). Dessa forma, verificou-se que, ao produzirem suas EOs, as docentes as realizaram de uma nova maneira mais enriquecedora. Elas contemplaram as características do gênero e utilizaram outros modos semióticos. Assim, criaram as produções orais (*redesign*) em consonância com a multimodalidade dos textos da era contemporânea. Tais criações, otimizadas pelo aprendizado durante o curso, demonstram que o conhecimento anterior foi transformado em novas configurações em suas exposições orais (CAZDEN, 1994; KALANTZIS; COPE et al., 2005), como foi percebido por meio da análise das primeiras versões comparadas com as últimas.

Os recursos digitais utilizados favoreceram o aprimoramento oral da LI. Esta ocorrência reafirma as ideias de Dias (2012), quando evidencia que o uso destes recursos contribui para o envolvimento dos ouvintes, facilitando o entendimento do discurso oral. A pronúncia, o ritmo, a entonação, os aspectos léxico gramaticais e composicionais tiveram uma melhoria significativa, como evidenciado nas análises das primeiras produções orais comparadas com as últimas.

Desse modo, tendo em vista as ações realizadas e com base nos resultados das análises, reafirma-se os conceitos de Cope e Kalantzis (2009) quando defendem que, as dimensões da pedagogia de multiletramentos são essenciais para a educação contemporânea e construção de uma prática transformada. O trabalho com o gênero, dentro dessa perspectiva, contribuiu para a criação de novas ações pelos participantes, visando o *design* de novos significados.

As inadequações linguísticas foram percebidas e as docentes refletiram sobre suas estruturas e buscaram, através das ações pedagógicas mediadas pelos recursos digitais, torná-las compreensíveis ao ouvinte. Com as gravações, as educadoras tiveram a oportunidade de utilizar a língua inglesa para comunicar em situações reais de comunicação e preparar para produção da EO. As interações e *feedback* orais durante o curso foram relevantes para incentivar as professoras no *design* de suas produções orais.

Dias (2012) afirma que os múltiplos modos de representação da linguagem, potencializados pelas ferramentas digitais, facilitam a comunicação e colaboração entre as pessoas, empoderando o cidadão do século XXI. Ao fazerem uso dos diferentes recursos digitais para a produção oral, as participantes reconheceram as *affordances* de cada modo multimodal. Este reconhecimento contribuiu para o aprimoramento de suas apresentações orais. Isso pode ser exemplificado pelo relato da professora Graça: [...] *Através dos vídeos e*

dos textos enviados para estudo tive um embasamento melhor para preparar minha exposição oral, sabendo da importância desse gênero em sala de aula e na vida de meus alunos.

Dessa forma, fica evidente que o *design* do gênero EO e a utilização dos recursos digitais favoreceram a construção de sentido através das imagens, dos movimentos, do áudio, do layout e cor dos slides. Ao empregar estes modos as participantes os articularam para atingir o propósito comunicativo, considerando os ouvintes e o contexto.

Os dados analisados revelam que o estudo sobre as características do gênero exposição oral, sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, não só contribuiu para o aprimoramento das professoras para ouvir e falar em inglês, mas também para uma (re)significação da prática pedagógica em sala de aula. Não há como prever qual o caminho de aprendizagem e ensino as participantes vão seguir, mas podemos afirmar que vão provavelmente traçar um novo caminho com novos desafios e podem seguir com êxito. Por mais que queiram retroceder, suas experiências práticas foram transformadas e possivelmente não poderão ir em frente da maneira como iniciaram essa aventura de aprender em grupos.

3. Qual a percepção dos professores sobre a utilização de uma pedagogia dos multiletramentos para o aprimoramento de sua expressão oral com o uso de recursos digitais?

De acordo com as respostas obtidas no questionário final, pode-se afirmar que as participantes acreditam que o trabalho realizado, sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, colaborou com o uso dos recursos digitais e com o aprimoramento da sua expressão oral. Ao afirmar: *“tive um embasamento melhor”*, a professora reconhece a contribuição do trabalho realizado sobre as características do gênero EO para produzi-lo com mais confiança. Nos excertos:

“Apesar de ter dificuldades em me expor oralmente, me senti mais confiante depois de iniciar o curso”.

“Já trabalhei com os alunos algumas exposições orais, mas nunca tinha estudado o gênero de forma sistemática”.

As professoras relacionaram seus trabalhos com suas experiências anteriores e admitiram um maior domínio do gênero para o seu *design*: *“Agora ficou mais claro para mim e estou mais segura com relação ao ensino deste gênero”*; *“me senti mais confiante”*. O

reconhecimento da contribuição do uso das tecnologias digitais para o aprimoramento oral pode significar novas práticas de atuação, como aprendiz e como docente.

A pedagogia dos multiletramentos propõe esse trabalho de ressignificação da prática, reforça o incentivo ao uso de práticas situadas e o envolvimento crítico dos participantes, de modo a contribuir para a transformação das ações pedagógicas (COPE; KALANTZIS, 2009). Pode ser afirmado que as professoras participantes tiveram a oportunidade de familiarizar-se com os recursos digitais, partindo de suas práticas situadas, refletindo sobre as características do gênero EO, para agir, de maneira consciente, em sua prática transformada. A utilização dos recursos digitais complementou suas produções e reconstruiu seus conhecimentos anteriores em direção à uma prática ressignificada.

5.2 Limitações deste trabalho

Este trabalho foi realizado em um ambiente virtual de aprendizagem, por isso alguns problemas técnicos e mesmo dificuldades no ambiente digital foram vivenciados, no entanto não invalidam os resultados obtidos.

O curso foi criado dentro da plataforma *Moodle* da Magistra e muitas vezes a plataforma estava fora do ar, em manutenção. Alguns alunos não conseguiram acompanhar o curso, porque tinham somente os finais de semana livres e era neste período que o sistema ficava em manutenção. Por isso, nem todos conseguiram terminar o curso e entregar todas as atividades. Acreditamos que o aproveitamento e participação no curso poderia ter sido melhor caso estes problemas técnicos não tivessem sido tão recorrentes.

Outra limitação foi com relação ao letramento digital dos professores. Muitos professores apresentaram muitas dificuldades em acessar a plataforma, utilizar os recursos digitais para gravação do som, mesmo disponibilizando um tutor para ajudá-los na parte técnica, alguns não conseguiram e não enviaram as atividades.

Para minimizar os problemas com as participações e interações criei um grupo no *WhatsApp* e permiti que enviassem as tarefas por *email*, prolongando as datas de entrega. Percebi que foi uma grande vantagem, porque interagiu com os professores em vários momentos. Este fator foi muito importante para a motivação e participação dos docentes.

O tempo também foi um fator que limitou a pesquisa. O curso teve duração de seis semanas e por motivo de mudança no calendário, foi realizado no final do ano escolar,

momento em que os professores estão sobrecarregados. Implicando na contribuição limitada por alguns participantes e envio das atividades fora do prazo.

Apesar de todos estes problemas, durante o curso, os educadores tiveram a oportunidade de interagir em uma situação real de comunicação. Foi possível constatar que o estudo do gênero EO com a utilização dos recursos multimodais presentes no ambiente digital favoreceu o aprimoramento das capacidades para ouvir e falar em inglês dos professores.

5.3 Sugestões para pesquisas futuras

Esta pesquisa não pretendia trazer respostas prontas com relação ao estudo do gênero EO para o aprimoramento dos multiletramentos em expressão oral dos professores. Nosso interesse foi investigar o estudo do gênero EO com uso dos recursos digitais para o aprimoramento oral dentro da pedagogia dos multiletramentos. Acreditamos que esta pesquisa foi importante para fomentar uma discussão sobre a formação do professor de inglês e sobre os trabalhos com os gêneros orais em língua estrangeira, na modalidade a distância.

Sugerimos para futuras pesquisas, estudos com outros gêneros orais para o ensino de língua inglesa, no sentido de explorar as potencialidades desses gêneros tanto como função, quanto como prática discursiva de interação.

Outra possibilidade, é investigar o uso dos recursos multimodais para promoção da expressão oral dos alunos em turmas numerosas, com uso de programas para desenvolvimento das habilidades prosódicas em L2.

5.4 Considerações Finais

Concluimos que o trabalho realizado evidencia que aprimorar e promover os multiletramentos é necessário para que professores e alunos sejam sujeitos da aprendizagem e possam apoderar-se desse aprendizado para agir discursivamente e procurar novos desafios. Os cursos de formação possibilitam que o professor identifique suas lacunas e (re)signifique sua prática. Na apropriação de novos saberes, os educadores se sentem responsáveis para desafiar seus alunos a buscar estes novos conhecimentos. Acreditamos que este trabalho motivou e inspirou os professores a planejar múltiplos caminhos, conduzidos pela pedagogia dos multiletramentos.

Enquanto as mudanças tecnológicas estiverem fora da escola, dificilmente a escola contribuirá com os multiletramentos de seus alunos. Concluimos que é preciso (re)conhecer as diversidades linguísticas e as mudanças tecnológicas que ocorrem fora da escola, para (re)significar e transformar as práticas atuais. Terminamos este trabalho com a certeza de que não existem respostas prontas, estamos certos de que o uso das tecnologias para promover os multiletramentos precisa ser democrático, porque senão teremos uma outra exclusão social. Durante todo o processo deste trabalho, compartilhamos as ideias de Dias (2012), quando afirma que *as múltiplas linguagens potencializadas pelas ferramentas digitais facilitam a comunicação e colaboração entre as pessoas, empoderando o cidadão do século XXI*. Deixamos aqui o excerto de uma das professoras participantes, com a certeza de que trilhamos o caminho certo.

“Agora ficou mais claro para mim e estou mais segura [] “me senti mais confiante”.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire (1979).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. A. S. **A produção textual em L2 no contexto universitário: possíveis contribuições do procedimento sequência didática**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A. Abordagem comunicativa do ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 1980. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 77-87.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ANSTEY, M.; BULL, G. **Evolving Pedagogies, Reading and Writing in a Multimodal World**. Australia: Education Services Australia, 2006.
- ARAÚJO, J. O texto em ambientes digitais. IN: COSCARELLI, Carla Viana. (org.). **Leituras sobre leitura: passos e espaços na sala de aula**. Belo Horizonte: Vereda, 2013.
- BALTAR, M.; COSTA, R.D. **Gênero textual Exposição Oral na Educação de Jovens e Adultos**. Caxias do Sul. 2009.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.
- BAMBIRRA, M. R. Uma abordagem via gêneros textuais para o ensino da habilidade de leitura, no inglês instrumental. *especialist*, 2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/6172/4492>. Acesso em: 11 abr. 2013.
- BARBIERI, Marisa Ramos et al. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. In: COLLARES, Cecília & MOYSÉS, Maria Aparecida (org.). **Caderno CEDES: Educação Continuada**. nº 36. Campinas, Papirus: CEDES, 1995.
- BARBOSA, Rommel Melgaço (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. e org. Ângela P. Dionísio e Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-12.

BAZERMAN, C. MILLER, C. **Gêneros Textuais** – Entrevista. (Orgs.) Ângela Paiva Dionísio, Carolyn Miller, Charles Bazerman, Judith Hoffanagel. – Recife: [s.n.], 2011. 66p. E-book. (Série Acadêmica, v.1: Bate - papo Acadêmico). Disponível em: <<http://www.nigufpe.com.br/batepapoacademico/bate-papo-academico1.pdf>> Acesso em: 08 agos. 2014.

BEVILAQUA, R. Novos estudos de letramento e multiletramentos: divergências e confluências. *RevLet. Revista Virtual de Letras*, v. 5, n. 1, p. 99-114, jan./jul.2013. Disponível em: <<http://revlet.com.br/artigos/175.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

BERRY, J.W. (1989). **Impedes etics, emics and derived etics**: The operationalization of a compelling idea. *International Journal of Psychology*, 24, p.721-735.

BEZERRA, F. A. S.; NASCIMENTO, R. G.; HEBERLE, V. M. **Multiletramento**: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

BRAGA, D. B. **Ambientes Digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo, Editora Cortez, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: M, O Instituto, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**. Brasília, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, São Paulo, Educ, 1977-99.

BROWN, J. D. **Using surveys in Language Programs**. Cambridge, UK/New York, NY: Cambridge University Press, 2001.

BULL, G; ANSTEY, M. **Evolving pedagogies, reading and writing in a multimodal world**. Australia: Education Services Australia. 2010.

BUZEN, Clécio (2004). **O ensino de “gêneros” em três tradições**: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. Disponível em

http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public_clecio/o_ensino_de_generos.html. Acesso em: 21 jul. 2014.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.C.; SCHMIDT, R.W. (Eds.), **Language and communication**. London, England: Longman, 1983. p. 2-27.

_____; SWAIN, M. **Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics .Toronto, Canadian Modern Review, 1980.

CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CHOULIARAKI, L. & N. Fairclough. 1999. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press.

CHOMSKY, M. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Aspects of a theory syntax**. Cambridge: MIT Press, 1959.

_____. **Knowledge of language**: its nature, origin and use. Londres, Praeger, 1986.

CNE. **Resolução CNE/CES 18/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em: 10 Jan. 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “**Multiliteracies**”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, v.4: p.164–195, 2009.

COSCARELLI, Carla Viana. Da leitura de hipertexto: um diálogo com Rouet et al. In: Araújo, Júlio César, Biasi-Rodrigues, Bernadete (Orgs.). **Interação na Internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 109-123.

COZBY, P. **Métodos de pesquisa e ciências do comportamento**. São Paulo; Editora Atlas, 2003.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 95-106.

DELL’ISOLA, R.L.P. **Gêneros Textuais**: teoria e prática de ensino em LE. Campinas: Mercado de Letras. 2012.

DIAS, R. **A produção textual como um processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras**. Matraca 16. Rio de Janeiro: Caetés, 2004. p. 203 - 218.

_____. Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica. IN: DIAS, R; DELL’ISOLA, R.L.P.

Gêneros Textuais: teoria e prática de ensino em LE. Campinas: Mercado de Letras, 2012a. p. 295-315.

_____. **WebQuests:** tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1212.pdf>. Acesso em 10 jun. 2013.

_____. WebQuests no processo de aprendizagem de L2 on-line. In: MENEZES, V.L. (Org.) **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. **Multimodalidade e Multiletramento:** Novas identidades para os textos, novas formas de ensinar Inglês. No prelo, 2015.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. Palmas e união da Vitoria, PR: Kayganguê, 2005.

DOLZ, Joaquim *et. al.* & SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

DÖRNYEI, S. **Questionnaires in Second Language Research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003.

ERICKSON, F. **What Makes School Ethnography “Ethnographic”?** *Anthropology and Education Quarterly*: 1984, 15/1: 51-55.

FIGUEIREDO JUNIOR, S.R. **Caso do predomínio do método audiolingual no ensino da língua inglesa:** Apontamentos para pensar. *Rev. X*, 2. 2009. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/viewFile/16363/11225>.

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS: **diálogos com a prática**. *Perspectivas em Políticas Públicas | Belo Horizonte | Vol. VI | No 12 | P. 21-53 | jul/dez. 2013*. Fonte: <http://magistra.educacao.mg.gov.br>.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotic**. *The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

HINE, Cristine. **Virtual Ethnography**. **Centre for Research into Innovation, Culture and Technology Brunel University, Uxbridge, Middlesex, UB8 3PH, UK**. Disponível em: <http://www.cirst.uqam.ca/pcst3/PDF/Communications/HINE.PDF>. Acesso em: 28 agos. 2014.

HYLAND, K. **Genre: Language, Context and Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

_____. **Second Language Writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. **Genre-based pedagogies**: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164. 2007.

HYMES, D.H. On communicative competence. In: J.B. Pride and J. Holmes, eds. **Sociolinguistics**. Harmondsworth, England. 1972: Penguin Books.

_____. **Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach**. 1974. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

HYON, S. 1996. **Genre in three traditions**: implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30.4: 693-722.

IALAGO, Ana Maria; Duran, Marilia Claret Geraes. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO BRASIL English Teachers Education. In: Brazil . **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, Jan./abr. 2008.

KALANTZIS, M.; COPE, B. (Eds.). **Multiliteracies – A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures – The New London Group**. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (eds.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006[2000]. pp. 8-36. (2006a).

_____. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006[2000]. pp. 198-348. (2006b).

_____. **Literacies**. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 2012.

_____. **Multiliteracies in Education**. Blackwell Publishing Ltd. Published by Blackwell Publishing Ltda, 2013.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva sociolinguística. São Paulo: Editora Ática, (Série Fundamentos), 1996.

KLEIMAN, A., MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

_____. **Multimodality**: a social semiotic approach to communication. London & New York: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

_____. **Reading images**: the grammar of visual design. London and New York: Routledge, 2006.

KOREN, S. **Foreign language pronunciation testing**. A new Approach System. 1995.

LEMKE, J. Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. In: J. R. MARTIN; R. VEEL (Eds.) **Reading science**. London: Routledge, 1998. p. 87-113.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. (2006). **How languages are learned** (3rd edition) Oxford: Oxford University Press (233 pages).

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKE, *et al.* Literacy and the other: A sociological approach to literacy research and policy. In: **multilingual societies**. Reading Research Quarterly. London, v. 38, n. 1, p. 132-141. 2003

_____. Genres of power: Literacy education and the production of capital. In: Hasan, R.; WILLIAMS, G. (eds.). **Literacy in society**. London: Longman, 1997, p. 308-338.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursiva**. Versão mimeo. 2005.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: EDUSC, 2002.

MOITA-LOPES, L. P. Interação em sala de aula de língua estrangeira: A construção do conhecimento. In: MOITA-LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996, pp. 95-107.

_____. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. *Trab. linguíst. apl.* [online]. 2010, vol.49, n.2, pp. 393-417. ISSN. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200006&script=sci_arttext. Acesso em 04 mai. 2013.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard Educational Review, 1996. p. 60-92.

NLG. **A Pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; *et al.* Harvard Educational Review; Spring 1996.

NORONHA, Adriana Backx; VIEIRA, Amanda Ribeiro. **A utilização da plataforma WebCT para desenvolvimento e implementação de disciplinas utilizando a internet**.

PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs.). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

PIMENTA, S; DIAS, R. **Multimodalidade e Multiletramento: Novas identidades para os textos, novas formas de ensinar Inglês**. No prelo, 2015.

ROSADO, L. A. S.; BOHADANA, E. **Escrevendo juntos no ciberespaço**: autoria textual coletiva em ambientes virtuais de aprendizagem. Atas do VI E-TIC. Encontro e Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação. São Paulo: Universidade Estácio de Sá, Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea. 12 e 13 de nov. 2007.

ROULET, Eddy e al. **L'articulation du discours en français contemporain**. Berne: Peter Lang. 1985.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim & HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim *et. al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995 - (Coleção Temas de Educação).

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B.V. **Literacy and multimodality**. 2012. Disponível em: <<http://arquivos.lingtec.org/stis/STIS-LectureLitandMMMarch2012.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

SWALES, J.M. Genre Analysis. English in Academic Settings. Cambridge: Cambridge University Press (pp. 1-65). In: **Rethinking Genre Colloquium**. Carleton University, Ottawa, 1992.

_____. **Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva**. [Tradução: Benedito Gomes Bezerra]. Apresentado no “Re-thinking Genre Colloquium”, Universidade de Carleton, Ottawa, 1992.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000, p. 97-114.

_____. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Orgs.), **Input in second language acquisition** (p. 235–253). Rowley, MA: Newbury House, 1983.

_____. **Three functions of output in second language learning**. Em G. Cook & B. Seidlhofer (Orgs.), Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H., 1995.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. **Problems in output and cognitive processes they generate**: a step toward second language learning. Applied Linguistics, v. 16, p. 371-391, 1994.

_____; _____. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. **Researching pedagogic tasks: second language**.

TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2005.

TOURANGEAU, R; RIPS, L. J; RASINSKY, K. **The psychology of survey response**. Cambridge, UK/New York, NY: Cambridge University Press, 2000.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN LEEUWEN, T.J. Multimodality. In: James Simpson (ed). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**, Routledge, London, 2011. p. 668-683.

VYGOTSKI, L.S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.

_____. **A formação social da mente**. Seção Braille da Biblioteca Pública do Paraná. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 4. ed. brasileira: São Paulo – SP, 1991.

WALSH, M. **Reading visual and multimodal texts: how is ‘reading’ different?** Disponível em <http://www.tale.edu.au/tale/live/teachers/shared/BC/How-is-reading-different.pdf>. Acesso 22 set. 2013.

_____. **Multimodal Literacy Learning Community**. Disponível em: <http://multimodalstudies.wordpress.com>. Acesso 22 set. 2013.

WARSCHAUER M. Computer Assisted Language Learning: an Introduction. In: **Fotos S. Multimedia language teaching**, Tokyo: Logos International. 2010.

WEIR, C.J. **Communicative language testing**. London: Prentice Hall International. 1990, quoted in Mangubhai, F. (2004). **Language Testing**. Queensland, Australia: USQ.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos Paes de Almeida Filho. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

XAVIER, Rosely Perez. **A competência comunicativa do professor de inglês e a sua prática docente: três estudos de caso**. *The specialist*. v. 22, n. 1, p. 1-25, 2001.

APÊNDICE 1

CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE O TECLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a),

Eu, Lucienne de Castro Gomes (RG MG 8.860.954 e CPF 02918518603), aluna do Poslin – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, FALE/UFMG, email-lucienne.decastro@yahoo.com.br, desenvolvo a pesquisa de mestrado “Falar e ouvir pela mediação das tecnologias digitais: o gênero exposição oral para o aprimoramento dos multiletramentos dos professores de inglês da rede pública na modalidade a distância”.

Esta pesquisa tem como objetivo principal contribuir para o aprimoramento da expressão oral de professores de inglês da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, na modalidade a distância sob a perspectiva da pedagogia dos Multiletramento.

Para alcançar este objetivo, necessito que o Senhor (a) autorize a sua participação, como voluntário, nesta pesquisa. Sua participação será muito importante para produção de conhecimentos acerca do desenvolvimento da expressão oral na modalidade a distância.

Informo que o (a) Sr (a) tem garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, a qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Dou a garantia de que as informações obtidas neste estudo serão analisadas por mim com a supervisão de minha orientadora.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa, e os resultados serão veiculados através de artigos científicos, em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem, contudo, tornar pública a identificação do participante. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não haverá compensação financeira relacionada à sua participação.

A coleta de registros será realizada durante o curso “Tecnologias Digitais e Multimodalidade: Letramentos de professores de inglês em expressão oral.” oferecido pela MAGISTRA. Sua colaboração será permitir que esta pesquisadora possa observar o ambiente virtual de aprendizagem em uso e utilizar os dados produzidos durante o curso para seu capítulo de análise. Para isso, garantimos que seu nome será mantido em sigilo no texto da dissertação.

No caso de aceitar fazer parte do estudo, envie um *e-mail* nos moldes do esboço ao final deste documento para a pesquisadora.

Outras informações podem ser fornecidas pela pesquisadora Lucienne de Castro Gomes, telefone 31 96449982, e-mail lucienne.decastro@yahoo.com.br

ESBOÇO DO *E-MAIL* (a ser enviado via Moodle ou e-mail pessoal da pesquisadora lucienne.decastro@yahoo.com.br)

TECLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG/ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo, permitindo que a pesquisadora utilize os dados provenientes do curso “Tecnologias Digitais e Multimodalidade: Letramentos de Professores de Inglês em Expressão Oral”, oferecido pela MAGISTRA nos meses de outubro e novembro de 2014, tanto os que me envolvem direta ou indiretamente. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Lucienne de Castro Gomes sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como o a garantia de sigilo em relação ao meu nome em seu relatório minhas. Estou ciente de que não terei qualquer participação financeira.

Nestes termos,

- () autorizo o uso de meu nome verdadeiro,
- () autorizo o uso do pseudônimo: _____
- () prefiro que me atribuam um número.

Local, de novembro de 2014.

APÊNDICE 2



Questionário 1

Prezado Professor,

Estou enviando um link para um formulário de pesquisa e conto com sua contribuição para respondê-lo. Esta pesquisa tem por objetivo verificar o uso de Tecnologias Digitais e o gênero Exposição Oral para o ensino de inglês.

Este formulário é um instrumento simples, procure respondê-lo de forma conscienciosa e independente. Sua contribuição é de suma importância. A veracidade das suas respostas é fundamental para levantamento de dados da pesquisa. Essa pesquisa contribuirá para os estudos sobre o desenvolvimento do letramento oral em sala de aula, uso de tecnologias e sobre a eficiência do gênero Exposição oral. Esperamos acrescentar novas perspectivas e descoberta sobre estes temas, além de colaborar para a formação continuada do Professor de inglês. Este formulário resguarda sua identificação, mas para análise qualitativa dos dados pedi sua identificação com um nickname, você pode responder ou não.

Muito Obrigada,

Lucienne de Castro Gomes

lucienne.decastro@yahoo.com.br

* Required

Sexo

- Masculino.
 Feminino.

Como você gostaria de se identificar? Pode ser seu nome ou um nickname.

1. Há quanto tempo você exerce atividade em sala de aula?

- De 1 a 2 anos.
 De 3 a 6 anos.
 De 7 a 10 anos.
 Mais de 10 anos.

2. Qual é o seu grau de escolaridade?

- Licenciatura.
 Especialização na área que atua.
 Mestrado.
 Doutorado.
 Other:

3. Já fez algum curso de informática?

- Sim.
 Não.

Se sim, qual curso?**4. Em qual nível de ensino você trabalha atualmente?**

- Ensino Fundamental.
 Ensino Médio.
 Ensino Superior.

5. Tem computador em casa?

- Sim.
 Não.

6. Tem internet em casa?

- Sim.
 Não.

7. Se você respondeu "sim" à questão anterior, qual tipo de conexão você possui?

- Tv a cabo
 3G
 xDSL
 Rádio
 Discada
 Satélite
 Não sabe
 Other:

8. Em qual desses locais você utiliza o computador?

- Casa
 Escola
 Other:

9. Com que frequência você utiliza o computador?

- Todos os dias
 Frequentemente
 Algumas vezes
 Raramente
 Nunca

10. Se utiliza, com qual objetivo?

- Para leitura de artigos, revistas e jornais on-line.
 Redes Sociais.
 Ler e enviar E-mails.
 Planejamento e Elaboração de atividades.
 Jogos.
 Other:

11. Já utilizou o computador como recurso pedagógico?

- Sim.
 Não.

12. Para você, qual a eficácia na utilização de recursos tecnológicos digitais no aprendizado da língua Inglesa?

- Pouco relevante.
 Eficiente.
 Muito eficiente.

13. Qual a importância do desenvolvimento da competência oral nos alunos da Educação Básica?

- Sem importância.
 Muito importante.

14. Você conhece algum recurso/programa virtual para desenvolver a competência oral em inglês?

- Sim.
 Não.

15. Se você respondeu sim à pergunta anterior, qual o nome do recurso/programa?

16. Quais são suas práticas adotadas para promover a competência oral em seus alunos?

17. Qual grau de importância você considera nas atividades listadas para a aprendizagem da Língua Inglesa?

	Irrelevante	Pouco Importante	Importante	Muito importante
Copiar textos em inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Listar palavras para aprender o vocabulário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler diferentes gêneros textuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gravar as conversas em inglês dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Corrigir os erros dos alunos no momento da fala.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover atividades de speaking em sala.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar tecnologias digitais para trabalhar a competência oral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar tecnologias digitais para trabalhar a competência escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. No seu curso de graduação a compreensão oral era trabalhada? Avalie a contribuição da metodologia utilizada para seu aprimoramento oral. *

Marque 1 se a contribuição foi pouco atingida e 5 quando a contribuição tiver sido muito significativa.

- 1
 2
 3
 4
 5

19. Por que você escolheu fazer o curso **TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTIMODALIDADE: LETRAMENTO ORAL DE PROFESSORES DE INGLÊS?** *

20. **Você tem o hábito de falar inglês?** *

- Sim.
 Não.

21. **Se você respondeu sim à questão anterior, em que situações?**

- Com amigos.
 Em sala de aula como professor.
 Em sala de aula como aluno.
 Em conversas nas redes sociais.
 Em conversas pelo celular.
 Other:

22. **Qual a frequência que você fala inglês?**

- Todos os dias.
 Frequentemente.
 Algumas vezes.
 Raramente.
 Nunca.

23. **Você se sente confiante ao falar inglês em público? Por quê?** *

24. **Quais os fatores que dificultam você a falar inglês em público?** *

25. **Você já fez alguma exposição oral em inglês?** *

- Sim.
 Não.

26. **Quantas exposições orais em inglês você já realizou?**

- 1 exposição.
 De 2 a 3.
 Mais de 5.
 Mais de 10.
 Other:

27. **Como você desenvolve sua proficiência na língua inglesa?** *

- Faz curso de inglês com um profissional.
 Estuda sozinho.
 Participa de grupos de estudo pela internet.
 Assiste e/ou ouve programas em inglês.
 Conversa em inglês com outras pessoas.
 Pratica a pronúncia com exercícios.
 Other:

28. **Ao elaborar uma exposição oral em inglês, qual desses recursos você utiliza?**

- Powerpoint.
 Cartazes.
 Prezi.
 Datashow.
 Other:

29. **Você já estudou o gênero exposição oral?** *

- Sim, na Universidade/escola.
 Sim, sozinho com leitura de livros e artigos.
 Não. Já tinha experiência, mas não estudei o gênero sistematicamente.
 Other:

30. **Você gostaria de estudar as características do gênero Exposição Oral? Por que?** *

31. **Quais das atividades listadas abaixo, você utiliza em sala de aula com os alunos:** *

Lembre-se atividades de expressão oral em inglês

- Conversa em pares.
 Teatro.
 Leitura em voz alta.
 Exposição de trabalhos.
 Compreensão oral das instruções.
 Other:

Espaço aberto para sugestões, críticas e outras considerações que achar importante

APÊNDICE 3

Questionário Final

- 1) Qual foi o tema da sua Exposição Oral?

- 2) Você acredita que o trabalho prévio com as características do gênero Exposição Oral contribuiu para a elaboração da sua exposição? Justifique.

- 3) Você acredita que sua produção oral melhorou com o uso de recursos multimodais?

- 4) A Exposição Oral produzida por você favoreceu a sua expressão oral?

- 5) Quais recursos você utilizou para aprimorar a sua expressão oral?
 - vídeos
 - imagens
 - áudios
 - power point
 - gravador
 - outro _____

- 6) Quais as atividades você realizou durante o curso, que favoreceram o seu aprimoramento oral?
 - gravar da sua apresentação
 - escutar das gravações do professor e colegas
 - assistir aos vídeos do curso
 - realizar atividades de pronúncias
 - realizar atividades de podcasts
 - elaborar e produzir sua exposição oral

- 7) Você utilizaria a experiência que teve com o curso em sua prática pedagógica? Justifique.

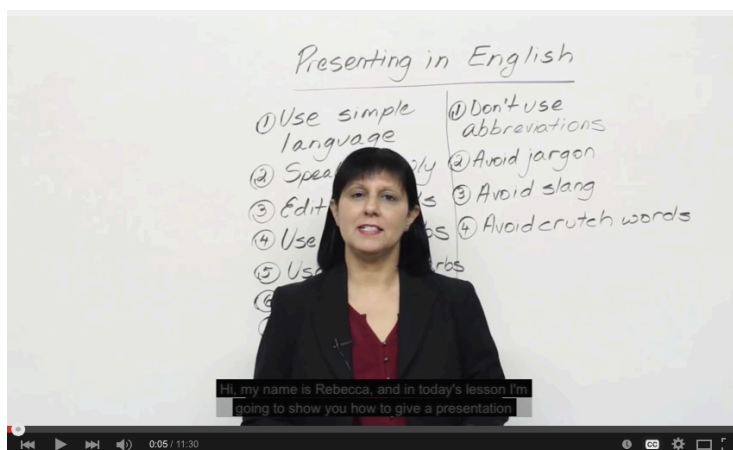
ANEXO A – Exemplo de Exposição Oral

How to open and close presentations?



Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=YI_FJAOcFgQ&list=PLK6EtyngzFi-MGRt8j-NQXfUmP5M_fJW8

How to give presentations?



Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=YI_FJAOcFgQ&list=PLK6EtyngzFi-MGRt8j-NQXfUmP5M_fJW8

ANEXO B – Exposição Oral 1ª e 2ª versão - Jana

Jana 1ª versão



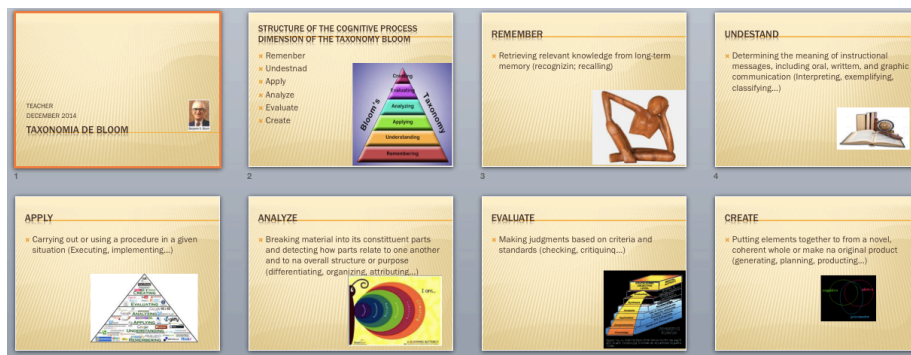
2ª versão



Fonte: Dados da Pesquisa

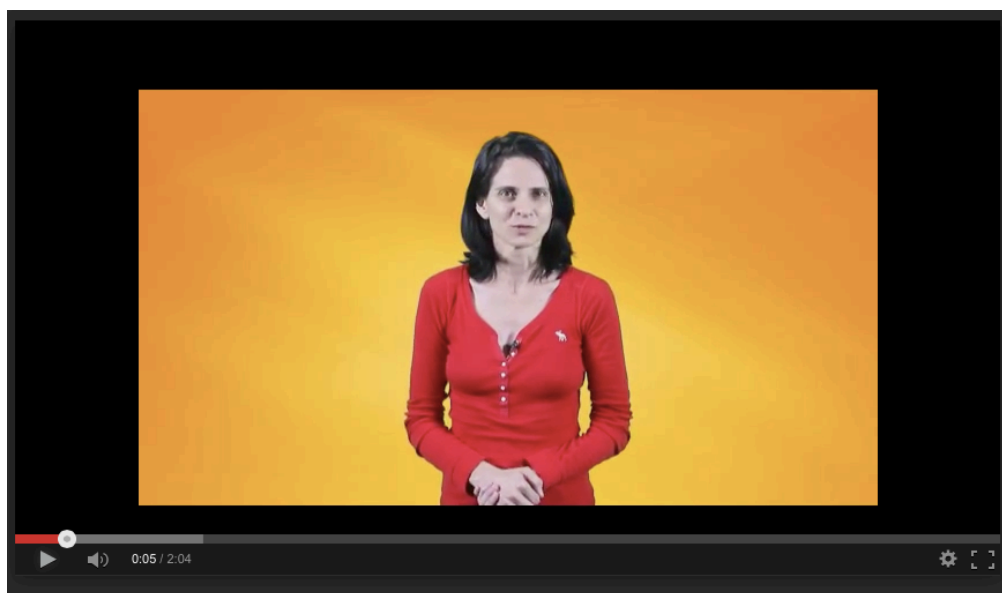
ANEXO C – Exposição Oral 1ª e 2ª versão – Graça

Graça 1ª versão



Fonte: Dados da Pesquisa

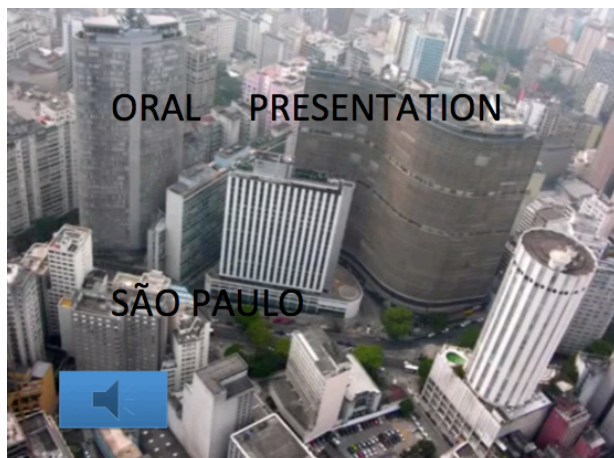
Graça 2ª versão



Fonte: Dados da Pesquisa

ANEXO D – Exposição Oral das participantes – Nanda

Nanda 1ª versão



Fonte: Dados da Pesquisa

Nanda 2ª versão (algumas imagens da exposição oral)



Fonte: Dados da Pesquisa

ANEXO E – Exposição Oral das participantes – Luciana

Luciana 1ª versão



Fonte: Dados da Pesquisa

Luciana 2ª versão



Fonte: Dados da Pesquisa

ANEXO F – CURSO TDMLPIEO 2014

The screenshot shows a Moodle course page with a sidebar on the left containing navigation and administration menus. The main content area features a welcome message, a video of Lucienne de Castro Gomes, and several sections: 'Become Familiar with the Moodle', 'Set your goal!', 'Say Hello!', 'Final Project', 'Avaliação das Atividades', and 'Atividades dessa Semana (To do list)'. A right sidebar contains a search bar, 'Últimas notícias', 'Próximos eventos', and 'Atividade recente'. Blue arrows point from text labels to specific elements on the page.

Seja bem vindo(a) ao Curso
Tecnologias digitais e multimodalidade: Letramento de professores de inglês em expressão oral.

Esperamos que este curso contribua para sua formação continuada em expressão oral em inglês. Sabemos desenvolvimento da expressão oral é um desafio para os professores e aprendizes de língua. Este curso desenvolve a expressão oral, através de atividades comunicativas com a utilização de ferramentas multimodais.

Sua participação é muito importante para o sucesso deste curso. Aproveite este espaço que foi construído para você!

Become Familiar with the Moodle

É sempre bom conhecer o ambiente de aprendizagem. Se você já fez algum curso no Moodle antes já está familiarizado com a plataforma, mas se é a primeira vez que utiliza o Moodle, lembre-se você não está sozinho neste ambiente. Manual de acesso ao Moodle e dedique alguns minutos explorando a plataforma.

Set your goal!

Qual é o seu objetivo com este curso? Saber esta resposta pode determinar a sua trajetória neste curso. Planeje suas atividades em conformidade com sua meta. Planeje atividades que podem ser realizadas no momento, mas sabemos que aprender uma língua demanda tempo e dedicação. Faça um planejamento para o curso e siga-o.

Say Hello!

Os vídeos, atividades e atribuições são apenas um lado deste curso. Talvez a parte mais valiosa de sua experiência seja a interação com a riqueza de experiência, sabedoria de outros professores.

Engajar-se em discussão on-line é uma ótima forma de interagir com os outros e aprender um pouco mais sobre o curso. Visite nosso fórum Introductions e faça a sua apresentação oral, você pode utilizar imagens, avatares e vídeos para se apresentar. Não esqueça de ler as informações sobre Netiquetas antes de sua apresentação.

Final Project

O nosso trabalho final será a elaboração de uma Exposição Oral em inglês. Durante todo o curso vamos trabalhar com o gênero Exposição Oral. Você terá a oportunidade de dividir suas experiências com os colegas sobre o uso do gênero em sala de aula. Através de leituras discutiremos nos Fóruns sobre as características de aprenderemos algumas dicas de como se apresentar em inglês. Faremos o projeto juntos, com a colaboração de todos. Sabemos que não é fácil, mas a exposição oral é um ótimo meio de praticar as habilidades orais e ter a segurança de estar aprendendo juntos e desenvolver nosso letramento oral.

Avaliação das Atividades

A avaliação é realizada mediante a critérios baseados em uma estrutura de percentuais das atividades realizadas semanalmente, traduzidos nos seguintes conceitos:

Conceito A – Excelente: entre 90% a 100% de atividades realizadas.
 Conceito B – Muito Bom: entre 80% a 70% de atividades realizadas.
 Conceito C – Bom: entre 60% a 69% de atividades realizadas.
 Conceito D – Insuficiente: entre 0% a 59% (neste caso, não receberá o certificado)

Para considerar a presença, as atividades deverão ser realizadas dentro do período da semana.

Atividades dessa Semana (To do list)

- Ambientação no Moodle
- Leitura Netiquetas
- Apresentação no Fórum Introductions
- Discussão no Fórum: Experiências com o gênero Expressão Oral
- Visite ao Portal for the English Teacher, acesse este link: http://www.reimedes.com.br/Portal_for_the_English_Teacher/Portal_for_the_English_Teacher/Online
- *On-line Interaction* (você pode ouvir o texto)
- Responda ao Questionário 1

Atividade recente
 Atividade desde domingo, 13 março 2015, 11:32
 Resposta completa de atividade recente
 Nenhuma novidade desde o seu último acesso

Últimas notícias
 27 Nov. 14 24
 Sérgio Augusto Pereira Gomes
 Tutorial para inserir áudio no power point

Próximos eventos
 Não há nenhum evento próximo

Atividade recente
 Atividade desde domingo, 13 março 2015, 11:32
 Resposta completa de atividade recente
 Nenhuma novidade desde o seu último acesso

Tutorial e informações sobre o curso.

Vídeo de boas vindas e informações sobre os módulos.

Avaliação das Atividades

Atividade para acessar o Portal for the English Teacher.

Fórum e Atividades da semana.

ANEXO G – TÓPICO 1

Welcome! **Tópico 1** Tópico 2 Tópico 3 Tópico 4 Tópico 5 AVALIAÇÃO

Hi Everyone,

Welcome to the second week.

Nosso curso fará o uso de recursos multimodais para desenvolver o listening e speaking.

Você sabe o que é multimodalidade? Nesta semana faremos a leitura de dois textos, que lhe ajudará a entender um pouco mais sobre Multimodalidade e Multiletramentos.

WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço de **Reinildes Dias**

Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica de **Reinildes Dias**

Veja agora, dois videos de Cope e Kalantzis sobre Multiliteracies –
Considering Multiliteracies 1.1 and 1.2.

Acesse o link: <http://newlearningonline.com/multiliteracies/videos/> e assista.

Agora que você aprendeu um pouco mais sobre multiletramentos, vamos discutir no **Fórum Multimodality and Multiliteracies**. Você concorda que os recursos multimodais podem contribuir para o desenvolvimento de multiletramentos?

Preparação para o Projeto Final

Nesta semana começaremos a elaborar nosso Projeto Final. Faremos a primeira tarefa, que será refletir e escolher um tema para elaborar uma exposição oral.

Veja estas sugestões que elaborei para você. Guideline & Tips Presentation



Podcast sobre as atividades da semana.

Preparação para o projeto final. (RE)conhecimento do Gênero EO