

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO SUL – CAMPUS OSÓRIO
LICENCIATURA EM LETRAS – HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS
NÍVEL GRADUAÇÃO

MILENA VIEIRA FERRI

**DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL
ATRAVÉS DO EXERCÍCIO DA ORALIDADE EM INGLÊS NO ENSINO MÉDIO**

OSÓRIO
2023

MILENA VIEIRA FERRI

**DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL
ATRAVÉS DO EXERCÍCIO DA ORALIDADE EM INGLÊS NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Osório como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras Português e Inglês.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Isabel Cristina Tedesco Selistre

OSÓRIO
2023

Milena Vieira Ferri

**DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL
ATRAVÉS DO EXERCÍCIO DA ORALIDADE EM INGLÊS NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Osório, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciada em Letras Português e Inglês.

Aprovado em: ____ de _____ de ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luis Felipe Rhoden Freitas – IFRS Campus Osório

Prof. Dr. Mateus da Rosa Pereira – IFRS Campus Osório

Prof^a Dra. Isabel Cristina Tedesco Selistre - IFRS Campus Osório (orientador)

RESUMO

Em um mundo marcado pela pluralidade cultural, é necessário desenvolvermos um conjunto complexo de habilidades, conhecimentos e atitudes que devem permear o contato intercultural e produzir um diálogo intercultural sensível às situações comunicativas. Para isso, devemos adotar uma postura adequada, de abertura, respeito e descentralização, entendendo que há outras possibilidades de entender a realidade. Esse conjunto envolve a competência comunicativa intercultural (CCI), que combina conhecimentos linguísticos para uma comunicação efetiva com pessoas linguisticamente e culturalmente diferentes, promovendo uma atuação na sociedade baseada nos Direitos Humanos e valorizando a diversidade. Na educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de integrar a CCI nas aulas de língua inglesa, reconhecendo o inglês como meio de comunicação em espaços diversos. Os professores desempenham um papel vital ao criar atividades que desconstruam estereótipos, promovem o entendimento da língua inglesa e capacitam os estudantes para uma participação consciente e efetiva na sociedade. Diante disso, o presente trabalho oferece uma contribuição para pensar em práticas pedagógicas considerando a importância dessa competência para o exercício da cidadania e o aprimoramento da qualidade das relações em um mundo plural. O objetivo é estruturar uma matriz para a sistematização de tarefas em língua inglesa que promovam a CCI com foco na produção oral na etapa do Ensino Médio, como forma de orientar o trabalho dessa competência em aulas de inglês. A metodologia de pesquisa adotada foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, buscando fontes teóricas que pudessem embasar a passagem da CCI para a prática de ensino. O estudo foi estruturado em etapas: (1) revisão de literatura pertinente ao assunto; (2) exame das diretrizes contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relativas ao ensino de inglês no ensino médio e sua conexão com a CCI; (3) coleta de orientações didáticas para o ensino da oralidade; (4) proposta de uma matriz para o planejamento de tarefas que desenvolvam a CCI nas aulas de língua inglesa; e (5) aplicação da matriz constituída. Por fim, apresentamos as considerações finais, destacando a relevância do estudo, os resultados obtidos e as possíveis direções para estudos futuros.

Palavras-chave: competência comunicativa intercultural; oralidade; ensino de língua inglesa.

ABSTRACT

In a world marked by cultural diversity, it is necessary to develop a complex set of skills, knowledge, and attitudes that should permeate intercultural contact and foster intercultural dialogue sensitive to communicative situations. To achieve this, we must adopt an appropriate stance of openness, respect, and decentralization, understanding that there are other possibilities for understanding reality. This set involves intercultural communicative competence (ICC), which combines linguistic knowledge for effective communication with linguistically and culturally diverse people, promoting engagement in society based on Human Rights and valuing diversity. In Brazilian education, the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emphasizes the importance of integrating ICC into English language classes, recognizing English as a means of communication in diverse spaces. Teachers play a vital role in creating activities that deconstruct stereotypes, promote an understanding of the English language, and empower students for conscientious and effective participation in society. In light of this, the present work contributes to thinking about pedagogical practices considering the importance of this competence for citizenship and the improvement of the quality of relationships in a plural world. The objective is to structure a matrix for the systematization of tasks in the English language that promote ICC with a focus on oral production in the High School stage, as a way to guide the work of this competence in English classes. The adopted research methodology was bibliographic and documentary research, seeking theoretical sources that could support the transition from ICC to teaching practice. The study was structured in stages: (1) review of literature relevant to the subject; (2) examination of guidelines in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) related to English teaching in high school and its connection to ICC; (3) collection of didactic guidelines for teaching speaking; (4) proposal of a matrix for planning tasks that develop ICC in English language classes; and (5) application of the constituted matrix. Finally, we present concluding remarks, highlighting the relevance of the study, the results obtained, and possible directions for future research.

Keywords: intercultural communicative competence; orality; English language teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Árvore de Competências Interculturais.....	20
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de competências e habilidades relacionadas à dimensão intercultural e ao eixo da Oralidade.....	28
Quadro 2 – Quadro de sub-habilidades relacionadas à oralidade.....	31
Quadro 3 – Sub-habilidades para o desenvolvimento linguístico.....	32
Quadro 4 – Sub-habilidades para o desenvolvimento da CCI.....	33
Quadro 5 – Avaliação dos tipos de produção oral.....	34
Quadro 6 – Matriz para sistematização de tarefas para o desenvolvimento da CCI com enfoque na oralidade	51
Quadro 7 – Aplicação da matriz	53

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL: BASES TEÓRICAS	11
1.1 Cultura, multiculturalismo e interculturalidade	11
1.1.1 Definições de cultura	11
1.1.2 Do multiculturalismo à interculturalidade	13
1.2 Competências interculturais	16
1.3 Competência Comunicativa Intercultural	21
2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): DIMENSÃO INTERCULTURAL E ORALIDADE EM INGLÊS NO ENSINO MÉDIO	25
2.1 Base Nacional Comum Curricular	25
2.1.1 Eixo da Dimensão Intercultural	27
2.1.2 Eixo da Oralidade	27
2.1.3 Competências e habilidades gerais para linguagens no ensino médio	28
3 ENSINO DA ORALIDADE: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	30
3.1 Aspectos da fala: sub-habilidades	30
3.2 Desenvolvimento da CCI através da oralidade	32
3.3 Tipos de produção oral, atividades e avaliação	33
3.4 Dificuldades e possíveis soluções	35
4 PROPOSTA DIDÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL COM ENFOQUE NA ORALIDADE EM INGLÊS NO ENSINO MÉDIO	39
4.1 Objetivos para a organização de planejamento para a promoção da CCI	39
4.2. Tópicos compatíveis com os objetivos de desenvolvimento da CCI	40
4.3 Tipos de produção oral, sub-habilidades e sua relação com a CCI	42
4.4 Etapas para o ciclo de tarefas	43
4.5 Avaliação	49
4.6 Matriz para sistematização de tarefas para o desenvolvimento da CCI com enfoque na oralidade	51
4.6.1 Aplicação da matriz	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	64

INTRODUÇÃO

O entendimento mútuo e o respeito às diferenças são fundamentais para uma convivência pacífica em comunidade, visto que, a todo momento, estamos interagindo com pessoas culturalmente diversas que compartilham de afiliações culturais diferentes das nossas. Cada indivíduo se apropria de traços dos grupos culturais dos quais participam de forma singular, resultando em processos identitários únicos para cada um, bem como em um posicionamento cultural próprio. Essa diversidade é o que constitui uma pluralidade cultural em nossa sociedade. Isso ainda vem se acentuando devido à globalização, ao aumento dos processos migratórios e à expansão dos meios de comunicação, abrangendo não apenas os ambientes profissionais, acadêmicos e de lazer, mas todos os aspectos da vida cotidiana.

Diante dessa realidade multicultural, precisamos aprender a estabelecer interações respeitadas, a dialogar e a legitimar as perspectivas e singularidades do outro. Com frequência, isso não acontece, e nos deparamos com casos de manifestações de preconceitos, discriminações, discurso de ódio e violência. Tais condutas representam desafios para a construção de uma sociedade igualitária e democrática baseada nos Direitos Humanos, pois, ao silenciar e marginalizar grupos minoritários, compromete-se o direito fundamental da liberdade e o pleno exercício da cidadania e da igualdade. Neste cenário, o desenvolvimento de competências interculturais constitui uma possibilidade de enfrentar tais atitudes. Os encontros interculturais devem propiciar a tolerância e o respeito como forma de reduzir as diferenças, desarmar conflitos e estabelecer uma convivência pacífica.

A competência comunicativa intercultural (CCI), que integra o conjunto de competências interculturais, compreende a capacidade de utilizar os conhecimentos linguísticos, de interagir e compreender o outro, adotando uma postura de abertura, comunicando-se de forma sensível e adequada. A relevância dessa competência pode ser identificada na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento oficial norteador da educação brasileira, através de dois eixos propostos para a organização do ensino de inglês: o eixo da Dimensão Intercultural, que se caracteriza pela reflexão sobre aspectos culturais dos alunos e demais falantes da língua inglesa como forma de fomentar um convívio respeitoso, com superação de conflitos e valorizando a diversidade; e o eixo da Oralidade, conectado a práticas de linguagem que envolvem comportamentos e atitudes, como se fazer compreender, dar a voz e vez ao outro como forma de acolher sua perspectiva e resolver mal-entendidos.

Considerando a importância dessa competência para o exercício da cidadania e para o aprimoramento da qualidade das relações em um mundo plural, pensamos que todo estudo direcionado a este tópico se justifica.

O presente trabalho tem como objetivo geral estruturar uma matriz para a sistematização de tarefas em língua inglesa que promovam a CCI com foco na produção oral na etapa do Ensino Médio.

Para atingir esse objetivo, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar o que compreende a CCI, bem como a sua relação com as aulas de língua inglesa, com ênfase no aspecto da Oralidade;
- b) Analisar como a BNCC aborda a Dimensão Intercultural e a Oralidade no ensino de língua inglesa, observando como esses eixos se relacionam com a CCI;
- c) Elaborar considerações e orientações didáticas para o ensino da habilidade de produção oral;
- d) Propor atividades de pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa que possibilitem o desenvolvimento da CCI;
- e) Estruturar uma matriz para a sistematização de tarefas em língua inglesa;
- f) Demonstrar a aplicação da matriz para um possível primeiro ano do Ensino Médio.

Como metodologia¹, adotamos a pesquisa bibliográfica, a qual é feita a partir de busca de fontes teóricas já examinadas e publicadas, disponíveis em formatos escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, entre outros materiais elaborados localizados em bibliotecas, permitindo que o pesquisador conheça o que já foi publicado sobre o assunto, visando a encontrar referências teóricas publicadas para adquirir informações ou conhecimentos prévios sobre o problema para o qual busca uma solução, e a pesquisa documental, que segue os mesmos princípios da pesquisa bibliográfica, mas faz uso de fontes mais diversas, sem um tratamento analítico, podendo incluir tabelas estatísticas, jornais, relatórios, revistas, fotografias, documentos oficiais, entre outros (FONSECA, 2002).

O estudo foi estruturado nas seguintes etapas: (1) revisão de literatura pertinente ao assunto; (2) exame das diretrizes contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relativas ao ensino de inglês no ensino médio e sua conexão com a CCI; (3) coleta de orientações didáticas para o ensino da oralidade; (4) proposta de uma matriz para o planejamento de tarefas que desenvolvam a CCI nas aulas de língua inglesa; e (5) aplicação da matriz constituída.

¹ A metodologia da pesquisa foi apresentada na introdução em virtude do volume de informações reunidas não justificar um capítulo à parte para esse fim.

Referente à organização do trabalho, em um primeiro momento, definimos o que são as competências interculturais, passando pelos conceitos essenciais para o entendimento dessas – cultura, multiculturalismo e interculturalidade –, e nos aprofundamos na questão da CCI. Em seguida, analisamos como a BNCC trata do ensino de língua inglesa no que diz respeito à interculturalidade e à oralidade. Na sequência, com o foco na oralidade, trazemos um capítulo de orientações didáticas. Posteriormente, elaboramos atividades de pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa para o desenvolvimento da CCI e da produção oral, pensando numa matriz para o planejamento de tarefas com este propósito. Por fim, fazemos as considerações finais e comentamos sobre possibilidades de investigações futuras.

1 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL: BASES TEÓRICAS

A competência comunicativa consiste na capacidade de utilizar a língua de maneira eficaz e apropriada em situações reais de comunicação, envolvendo, além do conhecimento linguístico (gramática e léxico), a compreensão das regras sociais e culturais que moldam a comunicação em uma determinada sociedade (HYMES, 1972).

Byram (1997) entende que, em um mundo cada vez mais globalizado e diversificado, as habilidades comunicativas não se limitam apenas à capacidade de se comunicar dentro de uma única cultura ou língua. Elas incluem, também, a capacidade de compreender e interagir de maneira eficaz com pessoas de diferentes culturas e de se comunicar de forma sensível e adequada em contextos culturais diversos. Em outras palavras, é necessário desenvolvermos CCI.

Uma compreensão mais abrangente dessa competência só é possível a partir da reflexão sobre os conceitos de cultura, multiculturalismo, interculturalidade e competências interculturais, os quais serão discutidos neste capítulo.

1.1 Cultura, multiculturalismo e interculturalidade

Os termos multiculturalismo e interculturalidade derivam de ‘cultura’. Ambos se referem a formas de relações e interações possíveis entre culturas que coexistem em um mesmo espaço. Entretanto, é importante destacar que existem diferenças fundamentais entre eles, as quais demandam uma análise mais aprofundada.

1.1.1 Definições de cultura

A cultura exerce um papel fundamental na formação da nossa identidade, no modo como percebemos o mundo e como nos relacionamos com o outro. Devido a essa complexidade, a definição do termo representa um desafio.

Frequentemente ela é entendida como algo reservado para a alta sociedade, sendo consideradas “cultas” pessoas que conhecem outras línguas, viajam, entendem de assuntos como arte e moda. Essa cultura das classes elevadas pode ser denominada como a “cultura erudita” e tem um caráter segregador em nossa sociedade, pois “foi sempre um dispositivo de diferenciação e demarcação simbólica que, ao alargar a distância social entre práticas culturais

de diferentes grupos sociais, impôs também uma lógica classificatória e hierárquica” (RIBEIRO, 2019, p.110).

Com essa classificação, os indivíduos das camadas mais baixas da sociedade, aqueles que não têm acesso a determinados itens pertencentes a essa cultura erudita, são considerados indivíduos sem conhecimento, vinculados à “cultura popular”, a qual, vista sob essa perspectiva classicista, é entendida “como uma cultura marginal, não autônoma, de imitação da cultura dominante legítima e de referência” (RIBEIRO, 2019, p. 110). No entanto, sabemos que a cultura popular – do povo e para o povo – tem relação com seu cotidiano, sendo uma das diversas formas possíveis de manifestação cultural (RIBEIRO, 2019).

Ao criar essa divisão simbólica entre aqueles que têm o conhecimento cultural e aqueles que não o detêm, cria-se a ideia equivocada de que certas formas culturais, estéticas e preferências são superiores. Ou, ainda, a concepção de que apenas alguns indivíduos têm cultura, e aqueles que vêm de camadas sociais mais baixas são sujeitos “sem cultura”.

Contudo, essas perspectivas acerca da cultura vêm sendo substituídas por uma definição de cunho social que considera não ser possível a existência de um indivíduo sem cultura. Cultura, nesse viés, não seria delimitada apenas como o conhecimento de determinados tópicos, mas intrínseca ao ser humano:

[...] um conceito de cultura que diz respeito ao conjunto de estruturas partilhadas de percepção do mundo, que fundamentam ideias e sentimentos comuns, bem como comportamentos relativamente semelhantes. [...] Assim, no entendimento que as ciências sociais lhe dão, a cultura refere-se às formas de pensar, sentir e agir que são transmitidas socialmente. Nela se estabelece o campo semântico em que nos movemos e em que se processa a interpretação da acção, estabelecendo os seus significados e determinando a sua comunalidade e desenvolvimento na interacção (LAGES, MATO, 2009, p. 11).

Cultura é parte da experiência humana, já que todas as pessoas contam com um conjunto de conhecimentos, crenças e valores compartilhados por um grupo. Mesmo aqueles que não frequentam espaços de educação formal ou não têm conhecimento de determinados itens culturais têm sua própria cultura, adquirida do meio social em que vivem.

Huber e Reynolds (2014) identificam as três esferas culturais que participamos: a esfera material, a social e a subjetiva. A primeira diz respeito aos artefatos físicos que são comumente usados pelos membros de um determinado grupo, como vestimentas, alimentação, especiarias, entre outros. Já a social diz respeito a comportamentos e convenções sociais de um determinado grupo, como língua, religião, leis, conduta e ícones culturais. Por fim, a esfera subjetiva diz respeito às crenças, às normas, às atitudes, aos valores e às práticas que cada membro do grupo utiliza para pensar, atribuir sentido e se relacionar com o mundo.

Ao considerarmos a cultura desta maneira, entende-se que os indivíduos que fazem parte de um mesmo sistema cultural apropriam-se de forma particular dos elementos dessas três esferas. Isso resulta em indivíduos plurais, uma vez que cada um se identifica, se apropria e incorpora características específicas de distintas culturas.

Por isso, quando falamos de cultura, falamos dos processos identitários pelos quais passam os sujeitos. Neles, vemos que a identidade é a compreensão e a percepção que um indivíduo tem de si mesmo e as suas próprias descrições sobre si, o que pode incluir descrever-se com múltiplas identidades. Essas identificações são fluidas e podem ser modificadas ao longo do tempo, pois são uma construção individual e única. Além disso, elas são o caminho pelo qual as pessoas se posicionam e se orientam em relação aos demais (HUBER, REYNOLDS, 2014).

Conectada à cultura, temos a identidade cultural de cada indivíduo, que diz respeito a como os sujeitos se percebem e como se distinguem de um ou outro grupo:

A identidade cultural se refere aos aspectos da identidade compartilhados por membros de uma cultura que, quando considerados como um conjunto, os diferenciam de membros de outras culturas. Como a maioria das formas de identidade, a identidade cultural é socialmente construída - ou seja, as pessoas fazem algo para criá-la e depois a reivindicam, seja isso falar uma língua específica, comer determinados alimentos, ou seguir práticas religiosas específicas (UNESCO, 2013, p. 10, tradução nossa).²

Com base nessas reflexões, é possível perceber que os indivíduos vão reivindicar traços de determinadas culturas, apropriando-se de itens dessas três esferas. As pessoas participam simultaneamente de diferentes grupos culturais com os quais se identificam e, por isso, cada uma passa por processos identitários únicos ao longo de sua existência. Como resultado, cada sujeito apresenta um posicionamento cultural único no mundo, que influencia o seu lugar de dizer e ver (HUBER, REYNOLDS, 2014). Sendo assim, entendemos que a cultura faz parte da forma como vemos e interpretamos o mundo, moldando a forma como agimos e pensamos. Essa pluralidade e essa variedade que constituem cada um de nós são os elementos que concedem a existência de sociedades em que diferentes culturas coexistem em um mesmo espaço.

² Cultural Identity refers to those aspects of identity shared by members of a culture that, taken as a set, mark them as distinct from members of other cultures. Like most forms of identity, cultural identity is socially constructed – that is, people do something to create and then claim it, whether that be speaking a particular language, eating particular foods, or following particular religious practices.

1.1.2 Do multiculturalismo à interculturalidade

Como discutido anteriormente, nossa sociedade é construída por indivíduos com posicionamentos culturais únicos no mundo e, a partir disso, é possível entender que, dentro de um mesmo espaço, há diversas culturas convivendo. Além da individualidade de cada um, há outros fatores que contribuem para esse cenário plural e diverso: a migração, a globalização, o avanço da tecnologia, os meios de comunicação e redes sociais, que proporcionam interações que transcendem as barreiras físicas entre países. Dentre as possibilidades de relações que surgem desses cenários culturalmente diversos, há o multiculturalismo e a interculturalidade.

O multiculturalismo descreve a diversidade cultural da sociedade humana, envolvendo os elementos de cultura étnica e nacional, aspectos linguísticos, religiosos e socioeconômicos (UNESCO, 2006). Para entender o multiculturalismo, é necessário refletirmos sobre como são estabelecidas as diferenças a partir desses contatos culturais:

Nenhuma cultura pode ser definida isoladamente. Só nas relações de oposição e convergência com outras formas de olhar e simbolizar a realidade, e de se posicionar perante ela, é que os sistemas culturais se identificam. A presença de várias culturas no mesmo território leva a que mutuamente se afirmem no resguardo da sua identidade. Olhando para as diferenças que as distinguem é que tomam consciência dos processos que lhe são próprios (LAGES, MATOS, 2009, p. 15).

No multiculturalismo, há diferentes culturas convivendo e entende-se que existe respeito à identidade e às características alheias. No entanto, esses contatos culturais em geral culminam em situações nas quais uma cultura dominante exerce influência sobre as outras, o que pode acontecer de diversas maneiras e em níveis diferentes. Nessa dinâmica, então, há grupos de culturas minoritárias os quais têm representantes em número limitado e não têm poder para reafirmar sua identidade nessa mesma amplitude. Em muitos casos, isso leva esses indivíduos a aceitarem e se sujeitarem a uma cultura dominante, a qual se coloca em posição de superioridade às outras (LAGES, MATOS, 2009).

É importante considerar que o multiculturalismo também pode levar a uma outra possibilidade de contato cultural, a interculturalidade. Nesse tipo de relação, também temos diversas culturas coexistindo em um mesmo espaço. No entanto, há diferenças entre as relações estabelecidas.

Ao contrário do multiculturalismo - que pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço onde domina - a interculturalidade pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural (SANTOS, MENESES, 2010, p. 9).

Logo, estamos em sociedades multiculturais, mas nem todas as pessoas adotam uma postura para a interculturalidade. Isso porque, para que seja possível a interculturalidade, as culturas não podem estar inseridas em um ambiente de disputa e dominação, já que as culturas devem se permitir conhecer e fazer trocas. A interculturalidade pode ser definida como “o que ocorre quando membros de dois ou mais grupos culturais diferentes (de qualquer tamanho, em qualquer nível) interagem e influenciam uns aos outros de alguma maneira, seja pessoalmente ou por meio de várias formas mediadas” (UNESCO, 2013. p. 11, tradução nossa).³

Todavia, esse processo intercultural apresenta alguns desafios, uma vez que essa relação de troca pressupõe que as culturas minoritárias e a dominantes aceitem traços umas das outras. Algumas culturas minoritárias podem se sentir ameaçadas diante desse processo, pois seus representantes lutam por espaço e liberdade, e se abrir ao que vem da cultura dominante pode não ser uma tarefa fácil. Porém, a interculturalidade é uma atividade mais complexa, em que o foco não é apagar o que é de fundamental importância para um grupo cultural, mas afirmar os valores diferentes de cada cultura e encontrar um equilíbrio entre eles (LAGES, MATOS, 2009).

Analisando o que os dois conceitos propõem, entendemos que a interculturalidade pressupõe o multiculturalismo. Podemos inferir que a interculturalidade só se torna realidade quando há a interação de indivíduos com culturas diferentes, integrando suas diferenças.

Considerando essas reflexões e afinando a discussão, percebe-se que convivemos diariamente em espaços compartilhados, especialmente em ambientes de estudo, trabalho e lazer que, conseqüentemente, são contextos multiculturais que podem ser interculturais.

No que diz respeito ao ambiente escolar, surgem questões que nos fazem refletir sobre nossos métodos e nos dão a urgência de trabalhar para promover a interculturalidade. O primeiro ponto diz respeito ao fato de que, em prol da democracia, as escolas devem reconhecer esse caráter multicultural da sociedade e contribuir para uma formação em que os jovens aprendam sobre uma convivência pacífica e interação positiva entre pessoas plurais.

Por conseguinte, precisamos refletir sobre como trabalhar para promover a interculturalidade.

Apenas a experiência intercultural não é suficiente; não basta enviar alguém para outra cultura para estudo ou trabalho e esperar que ele ou ela retorne com competência intercultural. O mero contato não é suficiente para desenvolver competência intercultural, como Allport (1954) observou há tanto tempo. No entanto, construir relacionamentos autênticos é fundamental nesse processo de aprendizado cultural - ao observar, escutar e pedir às pessoas de diferentes origens que ensinem, compartilhem e entrem em diálogo sobre necessidades e questões

³ [...] what occurs when members of two or more different cultural groups (of whatever size, at whatever level) interact or influence one another in some fashion, whether in person or through various mediated forms.

relevantes. Respeito e confiança se tornam blocos essenciais na construção desses relacionamentos autênticos a partir dos quais podemos aprender uns com os outros (DEARDORFF, 2009, p. 13, tradução nossa).⁴

Ou seja, é necessário ir além de inserir os alunos em um ambiente culturalmente diverso; precisamos prepará-los para conviver nesse contexto, buscando promover um ambiente favorável para que desenvolvam competências interculturais.

1.2 Competências interculturais

O convívio em ambientes multiculturais, caracterizados pela presença de uma ampla variedade de perspectivas, valores, crenças, tradições e práticas culturais, não apenas requer a coexistência respeitosa de diferentes culturas em um mesmo espaço, mas também precisa, principalmente, da promoção da troca e do diálogo entre elas. Em outras palavras, demanda a interculturalidade, a qual, por sua vez, implica no desenvolvimento de competências específicas.

O termo competência diz respeito a “ter habilidade, capacidade, conhecimento ou treinamento suficiente para permitir um comportamento apropriado, seja por palavras ou ações, em um contexto específico” (UNESCO, 2013, p. 12, tradução nossa)⁵. Isto é, ser competente envolve uma combinação complexa de habilidades, atitudes e conhecimentos.

A competência intercultural, nesse contexto, é um conjunto de “habilidades, atitudes e comportamentos necessários para aprimorar as interações entre diferentes grupos, seja dentro de uma sociedade (diferenças relacionadas a características como idade, gênero, religião, status socioeconômico, afiliação política, etnia, entre outros) ou além das fronteiras”⁶ (DEARDORFF, 2020, p. 2, tradução nossa). Indivíduos interculturalmente competentes, então, são capacitados para interagir em encontros interculturais com o objetivo de reduzir as diferenças, desarmar conflitos e estabelecer uma convivência pacífica. Isso é reforçado pela ideia de que as habilidades também pressupõem que se seja capaz de identificar e criar consciência sobre si e sobre o outro, pois há a necessidade de escutar o que o outro tem a

⁴ Intercultural experience alone is not enough; it is not enough to send someone into another culture for study or work and expect him or her to return interculturally competent. Mere contact is not sufficient to develop intercultural competence, as Allport (1954) noted so long ago. Building authentic relationships, however, is key in this cultural learning process—through observing, listening, and asking those who are from different backgrounds to teach, to share, to enter into dialogue together about relevant needs and issues. Respect and trust become essential building blocks in developing these authentic relationships from which to learn from each other.

⁵ [...] having sufficient skill, ability, knowledge, or training to permit appropriate behavior, whether words or actions, in a particular context.

⁶ [...] skills, attitudes, and behaviors needed to improve interactions across difference, whether within a society (differences due to age, gender, religion, socio-economic status, political affiliation, ethnicity, and so on) or across borders.

dizer, suas ideias e perspectivas sobre o mundo. Através disso, analisamos nossa participação nas diferentes culturas de forma crítica (UNESCO, 2013).

A comunicação é a base para que os encontros interculturais ocorram, pois é necessário que os participantes compartilhem significados e estabeleçam uma compreensão mútua. A comunicação encontra espaços e se concretiza por meio dos diálogos, de comportamentos verbais e não verbais e, essencialmente, por meio da língua.

O diálogo intercultural está no centro do que envolve as competências interculturais, já que ocorre durante a interação entre os membros de diferentes grupos culturais. Para o estabelecimento dele, pressupõe-se disposição para compreender perspectivas diversas, mesmo aquelas discordantes, indo além da mera negociação e questionando as certezas baseadas em valores preestabelecidos ao promover entendimentos compartilhados. Este processo, caracterizado por uma troca aberta e respeitosa de pontos de vista entre indivíduos de diversas origens, é essencial para a gestão pacífica de conflitos interculturais e para cultivar uma cultura de paz numa sociedade democrática (UNESCO, 2013).

A língua também exerce um papel importante, visto que é a materialidade pela qual são construídos os diálogos. É através dela que podem ser expressas as visões de mundo dos indivíduos, visto que

É principalmente por meio da língua que a cultura de um povo é difundida e reconhecida. A língua falada por determinado grupo social representa a identidade cultural daquele grupo, sendo fator determinante que o distingue de outros grupos culturais e identidades (ALEXANDRE, LUNA, 2015, p. 264).

Assim, ela está no processo de criação de significado dos indivíduos no mundo e, por isso, vincula características próprias da cultura de que eles participam. Isto significa que, além de ser uma materialidade pela qual se estabelece o diálogo, a língua é uma forma de ver e interpretar a realidade, é parte da cultura e expressa sistemas de valores culturalmente estabelecidos, sendo fundamental como forma de moldar nossas experiências, ideias e percepções. A competência intercultural está, portanto, ligada à língua e

[...] envolve uma consciência do papel das competências linguísticas em encontros interculturais. Também envolve uma consciência de que, nos encontros interculturais (como em todas as interações), os participantes podem ter diferentes níveis de competência nas línguas utilizadas, o que pode criar assimetrias ou diferenciais de poder dentro da interação. De maneira mais geral, como as pessoas interpretam e se comunicam dentro dos encontros interculturais é moldado pelas línguas e culturas que eles trazem para esses encontros (HUBER, REYNOLDS, 2014, p. 17, tradução nossa).⁷

⁷ [...] involves an awareness of the role of language competences in intercultural encounters. It also involves an awareness that, within intercultural encounters (as in all interactions), participants may have different levels of competence in the language(s) being used, which can create asymmetries or power differentials within the interaction. More generally, how people interpret, and communicate within, intercultural encounters is shaped by the languages and cultures which they bring to those encounters.

Em um mundo globalizado, pessoas de diferentes origens interagem constantemente devido à ampla disponibilidade de meios de comunicação que facilitam a conectividade global. No entanto, nem todos os encontros resultam em uma comunicação pacífica e compreensiva, pois surgem situações em que as diferenças – sejam elas de etnia, nacionalidade, orientação sexual, gênero ou outras características – são vistas a partir da intolerância, e, com isso, podem surgir discursos de ódio que disseminam preconceitos e podem resultar até mesmo em violência. Uma opção no combate e no enfrentamento dessas atitudes negativas no encontro com o outro é o desenvolvimento das competências interculturais, visto que o propósito é evitar a discriminação contra aqueles que são diferentes em sua identidade, que compartilham de filiações culturais distintas, promovendo, assim, uma cultura que busca e preza pela paz.

Por isso, ao pensar nas competências interculturais e em seu conteúdo, há referências importantes a se considerar, como os documentos das Nações Unidas sobre os direitos inerentes a todos os seres. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é um exemplo disso, visto que ela foi um documento importante para estabelecer os direitos de todas as pessoas. O intuito do documento é ser uma forma de garantir que as relações entre os vários povos e seus múltiplos grupos sejam baseadas nos direitos, o que deve ser impulsionado essencialmente através da educação (UNESCO, 2013). Como citado nesse documento,

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 5).

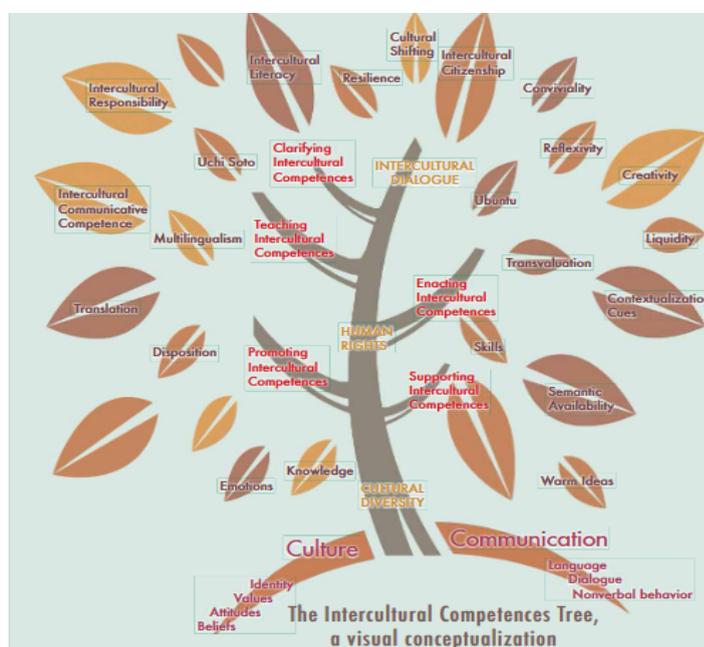
Segundo a UNESCO (2013), as competências interculturais desempenham um papel fundamental para a garantia dos Direitos Humanos, visto que são uma forma de promover e incentivar uma cultura de coexistência pacífica e harmoniosa. Em uma perspectiva global de Direitos Humanos, a habilidade de conduzir diálogos interculturais é fundamental para aprendermos uns com os outros, pois a garantia dos direitos promove uma cultura de paz, a qual pode ser caracterizada como a busca por construção da paz, prevenção e solução de conflitos, educação não violenta e valores relacionados à tolerância e ao respeito.

Posto isso, é possível perceber que os espaços educacionais são essenciais para fomentar uma educação que promova o desenvolvimento das competências interculturais, pois são necessárias para construirmos uma educação voltada para a garantia e a

conscientização sobre os Direitos Humanos, para que haja um entendimento sobre a pluralidade dos indivíduos e suas culturas.

No entanto, fazemos uma ressalva a respeito de entender e validar todas as práticas culturais que existem. Como citado anteriormente, aos seres humanos são conferidos direitos inalienáveis, com dignidade e respeito a todos. Por isso, há limites que devem ser respeitados no que corresponde às práticas em sociedade, pois “ [...] o respeito deve ser negado a ações que violem os princípios fundamentais dos direitos humanos, da democracia e normas da lei. Ações que violam esses princípios não devem ser toleradas sob o pretexto de ‘diferença cultural’” (HUBER, REYNOLDS, 2014, p. 17, tradução nossa)⁸. Não é possível tolerar atitudes de violência com o discurso de que essas ações fazem parte de uma cultura, pois um dos motivos para desenvolvermos as competências interculturais é promover sociedades igualitárias nas quais os indivíduos vivam com dignidade e possam atuar nas diferentes esferas de forma efetiva.

Para ilustrar esses conceitos fundamentais nas competências interculturais, a Árvore de Competências Interculturais (UNESCO, 2013, p. 23) que representa um sistema orgânico de conceitos foi elaborada (Figura 1):



Fonte: UNESCO. **Intercultural competencies: Conceptual and operational framework**. Paris: UNESCO, 2013. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>> . Acesso em: 07/08/2023.

⁸ [...] respect should be withheld from actions which violate the fundamental principles of human rights, democracy and the rule of law. Actions which violate these principles should not be condoned on the grounds of “cultural difference”.

A conexão entre cultura (identidade, valores, atitudes, crenças etc.) e comunicação (linguagem, diálogo, comportamento não verbal etc.) representa as raízes/bases para o desenvolvimento das competências interculturais. Essa ligação é possível somente se forem levados em conta a diversidade cultural, os Direitos Humanos e o diálogo intercultural; a consideração desses elementos, que constituem o tronco, possibilitam a realização de cinco etapas operacionais – os galhos da árvore: esclarecer, ensinar, promover, apoiar e implementar competências interculturais. Por fim, temos as competências interculturais propriamente ditas – as folhas: responsabilidade intercultural, letramento intercultural, resiliência, mudança cultural, cidadania intercultural, convivialidade, reflexividade, criatividade, liquidez, dicas de contextualização, transvaloração, *ubuntu*, disponibilidade semântica, ideias quentes, habilidades, *uchi-soto*, multilinguismo, disposição, emoções, conhecimento, tradução e competência comunicativa intercultural.⁹

A CCI é o tema de estudo deste trabalho, uma vez que pode ser desenvolvida nas aulas de línguas com o propósito de aprofundar a compreensão e a utilização da língua em um contexto cultural mais amplo, com o objetivo de trabalhar com o diálogo intercultural, os Direitos Humanos, a cultura e a diversidade.

1.3 Competência Comunicativa Intercultural

Conforme proposto na organização feita pela UNESCO, é possível perceber que a CCI é uma das formas de articularmos as competências interculturais. Essa competência envolve um conjunto de habilidades importantes para estabelecer uma comunicação apropriada e efetiva quando interagimos com aqueles que se diferenciam linguisticamente e culturalmente de nós (FANTINI, TIRMIZI, 2006). Portanto, “no ensino de línguas, o conceito de 'competência comunicativa' leva isso em consideração, enfatizando que os aprendizes de línguas precisam adquirir não apenas competência gramatical, mas também o conhecimento do que é a linguagem ‘apropriada’”¹⁰ (BYRAM, GRIBKOVA, STARKEY, 2002, p. 9, tradução nossa). A CCI compreende, então, o que diz respeito ao aprendizado linguístico e a dimensão intercultural.

⁹ Para maior aprofundamento, ler **Intercultural competencies: Conceptual and operational framework**. Paris: UNESCO, 2013. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>> . Acesso em: 07/08/2023.

¹⁰ In language teaching, the concept of 'communicative competence' takes this into account by emphasizing that language learners need to acquire not just grammatical competence but also the knowledge of what is 'appropriate' language.

Uma comunicação intercultural tem como base o respeito aos indivíduos e a igualdade de direitos humanos, sendo essa a base democrática para uma interação social. Nesse sentido, nas aulas,

[...] o ensino de línguas com uma dimensão intercultural continua a ajudar os aprendizes a adquirir a competência linguística necessária para comunicar oralmente ou por escrito, para formular o que desejam dizer/escrever de maneira correta e apropriada. Mas também desenvolve sua competência intercultural, ou seja, sua capacidade de garantir uma compreensão mútua entre pessoas de diferentes identidades sociais e sua habilidade de interagir com pessoas como seres humanos complexos com múltiplas identidades e sua própria individualidade (BYRAM, GRIBKOVA, STARKEY, 2002, p. 9, tradução nossa).¹¹

Sendo assim, a aula de língua inglesa é uma valiosa oportunidade para o desenvolvimento da CCI, pois a língua é entendida como uma ferramenta de comunicação, que possibilita que os alunos entrem em contato e possam estabelecer um diálogo intercultural com pessoas diversas em um mundo plural e globalizado, em que o inglês é amplamente usado. Ainda, é importante destacar que

É preciso que o ensino de língua inglesa desenvolva a competência comunicativa intercultural dos alunos, para que eles possam entender melhor sua própria cultura no sentido restrito e, dessa forma, entender e respeitar a diversidade cultural existente na sala de aula e no encontro com outros indivíduos de origens as mais diferentes (OLIVEIRA, 2007, p. 163).

Nesse sentido, entende-se que as aulas de língua devem promover uma reflexão sobre o uso do inglês no mundo e sua possibilidade de promover a interação a partir do domínio da língua.

Na perspectiva de Byram, Gribkova e Starkey (2002), o objetivo das aulas de língua não deve ser alcançar o modo de fala do falante nativo, pois isso lida com estereótipos acerca de quem é esse falante. Ao falarmos de culturas que falam a língua inglesa, os professores devem tentar desfazer a procura por se comunicar como um falante nativo, pois essa noção pode criar a ideia de que nos países em que se fala inglês todos os falantes são iguais, além de produzir um julgamento de valor das variedades (linguísticas e culturais). Nessa proposta, o foco da dimensão intercultural no ensino de línguas é desenvolver os aprendizes como falantes interculturais ou mediadores, os quais têm habilidades para lidar com múltiplas e complexas identidades e evitar, assim, a estereotipação do outro a partir da visão de uma única identidade. Em um ambiente assim, as qualidades e características do outro ainda vão

¹¹ [...] language teaching with an intercultural dimension continues to help learners to acquire the linguistic competence needed to communicate in speaking or writing, to formulate what they want to say/write in correct and appropriate ways. But it also develops their intercultural competence i.e. their ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality.

ser descobertas, e essa percepção do outro deve ser vista a partir do respeito e da igualdade. Portanto,

[...] desenvolver a dimensão intercultural no ensino de línguas envolve reconhecer que os objetivos são: dar aos aprendizes competência intercultural, além da competência linguística; prepará-los para interagir com pessoas de outras culturas; capacitá-los a compreender e aceitar pessoas de outras culturas como indivíduos com perspectivas, valores e comportamentos distintos; e ajudá-los a perceber que essa interação é uma experiência enriquecedora. (BYRAM, GRIBKOVA, STARKEY, 2002, p. 10, tradução nossa).¹²

Isto significa que, na aula de língua inglesa, devemos promover o aprendizado para que os estudantes sejam capazes de conduzir um diálogo intercultural, interagir através da língua, respeitar as diferenças presentes na sala de aula e demais contextos, bem como entender sua própria cultura.

Ainda, segundo o modelo proposto pelos autores Byram, Gribkova e Starkey (2002), os componentes da CCI são os conhecimentos, as habilidades e as atitudes enriquecidos pelos valores que uma pessoa adquire por pertencer a diferentes grupos sociais, e o alicerce da CCI reside nas atitudes do falante intercultural. Estes são os aspectos elencados:

1. **Atitudes interculturais** (*savoir être*): envolve a curiosidade, a abertura e a disposição para suspender a descrença em relação a outras culturas e a crenças sobre a própria cultura. Compreende contar com uma disposição para relativizar os próprios valores, crenças e comportamentos, entendendo que eles não são os únicos possíveis e naturalmente corretos. Isso pode ser chamado de “descentralização”.
2. **Conhecimentos** (*savoirs*): envolve não somente o conhecimento específico de uma cultura, mas sim como os grupos sociais e identidades funcionam e o que está envolvido em uma interação intercultural. Os conhecimentos podem ser definidos como tendo dois componentes principais: conhecimento dos processos sociais e algum conhecimento sobre outras pessoas e suas culturas.
3. **Habilidades**: são uma parte essencial para a interação, pois os indivíduos precisam ser capazes de ver como os mal-entendidos podem surgir e como podem resolvê-los, eles precisam das atitudes de descentralização, mas também das habilidades de comparação. Podemos ter habilidades de interpretação e relação (*savoir comprendre*), que compreendem interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo os de sua própria cultura; e habilidades de descoberta e interação (*savoir*

¹² [...] developing the intercultural dimension in language teaching involves recognising that the aims are: to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience.

apprendre/faire), que demanda a aptidão de adquirir um novo conhecimento sobre uma cultura e práticas culturais, bem como a capacidade de utilizar conhecimento, atitudes e habilidades sob as restrições da comunicação e da interação em tempo real.

4. **Valores:** é importante que os falantes ou mediadores interculturais estejam cientes de seus próprios valores e de como esses valores podem influenciar sua visão das crenças de outras pessoas. Eles precisam desenvolver a consciência crítica cultural (*savoir s'engager*) de si mesmos e de seus valores, assim como dos valores de outras pessoas. Isso inclui a capacidade de avaliar de forma crítica, com base em critérios claros, as perspectivas, práticas e produtos em sua própria cultura e em outras culturas e países. É importante reconhecer e questionar suas próprias crenças e valores ao interagir com pessoas de diferentes culturas.

A partir desse modelo, o papel do professor é promover um ambiente em que seja possível desenvolver as atitudes, a conscientização sobre os próprios valores, as habilidades e o conhecimento necessários para a interação.

No entanto, os docentes não conseguem antecipar todos os conhecimentos que os alunos precisarão ao longo de diálogos e encontros interculturais. Isso se deve ao fato de que o desenvolvimento da CCI é um processo contínuo que evolui ao longo do tempo (FANTINI, 2009). Portanto, não podemos oferecer todos os conhecimentos necessários para os momentos de interação, e, sim, procurar desenvolver uma postura e consciência do que é necessário para isso.

Em vista disso, o professor tem a tarefa de proporcionar atividades que tenham como objetivo desconstruir ideias e estereótipos acerca de diferentes grupos, promover o conhecimento sobre a língua inglesa e sobre como mediar diálogos nela, visando formar estudantes conscientes das diferenças culturais na sociedade. A CCI compreende desenvolver habilidades linguísticas e interculturais, com o objetivo de preparar os alunos como cidadãos globais críticos, preparados para conviver e interagir com as culturas e com a diversidade. Ao ensinarmos a língua inglesa, devemos levar em consideração o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que serão necessários para que ocorram interações respeitadas, com negociação de sentido, com troca de perspectivas e ideias, em que as culturas e a diversidade sejam respeitadas e valorizadas. A partir das trocas feitas através da língua, os estudantes podem desenvolver uma consciência cultural crítica, promover a compreensão mútua e aprender com o outro.

Levando em consideração a importância da CCI na aula de língua inglesa, na próxima seção, será analisado como o ensino da língua e da competência está proposto para a educação brasileira.

2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): DIMENSÃO INTERCULTURAL E ORALIDADE EM INGLÊS NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, examinaremos as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referentes ao desenvolvimento da dimensão intercultural e da oralidade em inglês no Ensino Médio. Além disso, serão apresentadas proposições didáticas para o ensino da habilidade oral.

2.1 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) foi elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de estabelecer diretrizes para orientar a construção dos currículos de Ensino Fundamental e Ensino Médio e fomentar uma educação de qualidade que atenda às necessidades contemporâneas e promova a igualdade. Tal compromisso envolve “assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14), possibilitando a formação de cidadãos ativos.

As áreas do conhecimento definidas na BNCC – Etapa Ensino Médio são Linguagens e suas Tecnologias; Matemática; Ciências da Natureza; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A área das Linguagens abrange Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa, e tem como objetivo principal capacitar os estudantes a compreenderem a linguagem como uma ferramenta de interação social, em que estão incorporados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2018).

Em relação à Língua Inglesa, para o Ensino Médio são estabelecidas diretrizes gerais para a organização do currículo, mas não foram detalhadas especificamente a organização para as disciplinas individualmente, como para o Ensino Fundamental - dividido por unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades. A BNCC do Ensino Médio definiu as competências e habilidades gerais que os estudantes devem desenvolver ao longo dessa etapa da educação, e a base indica que os direcionamentos apresentados na etapa do Ensino Fundamental também devem ser desenvolvidos ao longo do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

O documento assinala que o ensino do inglês é uma forma de oportunizar a participação dos alunos em um mundo social globalizado e plural, no qual os saberes

linguísticos são necessários para a comunicação e a participação na sociedade, já que esses possibilitam o acesso a outros ambientes, ao mundo do trabalho e ao do conhecimento. O inglês a ser ensinado não deve ser restrito a uma variedade de determinados falantes da língua inglesa, pertencente a um território específico. Pelo contrário, deve legitimar o uso da língua por falantes diversos, viabilizando a interação entre indivíduos provenientes de culturas distintas que apresentam formas singulares de utilizar e expressar-se através da língua, pois ela sofre transformações que derivam das identidades dos falantes:

Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. (BRASIL, 2018, p. 485)

Essa compreensão sobre a língua é o que possibilita uma educação linguística com ênfase na interculturalidade, com o reconhecimento e respeito das diferenças que surgem nas práticas sociais de interação entre indivíduos distintos. Lembrando ainda, que o uso da língua se estende para o mundo digital, ampliando a participação dos indivíduos em outros ambientes, o que torna necessário pensar novas formas de dizer e criar significados.

Conforme explicado no documento, as abordagens de ensino devem compreender práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade de falantes da língua, desconstruindo o ideal de padrão a ser seguido, pois o objetivo é fazer com que os estudantes passem a ver o inglês como um recurso linguístico que possibilita a interação. Através do inglês, os estudantes devem “ aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações.” (BRASIL, 2018, p. 485).

Em termos de prática de ensino, a BNCC organiza a disciplina de Língua Inglesa no Ensino Fundamental em cinco eixos: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural. Para cada eixo e ano, há um conjunto de unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades a serem abordados. Os eixos da Dimensão Intercultural e da Oralidade devem servir como um ponto de partida para pensar as aulas de língua inglesa também no Ensino Médio, promovendo uma maior profundidade no aprendizado e enriquecendo o repertório linguístico dos estudantes.

2.1.1 Eixo da Dimensão Intercultural

No texto introdutório do eixo da Dimensão Intercultural, percebe-se a compreensão de que a língua inglesa vai além do simples domínio de estruturas linguísticas, pois propõe uma abordagem que visa a entender como ela se relaciona com identidades culturais diversas:

A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais (BRASIL, 2018, p. 245).

Ou seja, nesse cenário, aprender a língua inglesa envolve uma análise crítica dos diversos papéis da língua no mundo, seus significados, sua influência e suas implicações nas relações entre povos e entre pessoas diferentes. Ao entendermos o inglês não como a língua do estrangeiro, mas como uma ferramenta de comunicação a ser utilizada por falantes diferentes, com outras culturas, entendemos que isso “impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural” (BRASIL, 2018, p. 245). Levando isso e as considerações sobre o entendimento da língua em conta, percebe-se que a BNCC está alinhada com os objetivos de uma educação voltada para o desenvolvimento da CCI.

Ainda, nesse eixo, a proposta é promover a “reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos” (BRASIL, 2018). Isto é, o aprendizado da língua envolve não somente conhecimento lexical e gramatical, mas também envolve aprender a valorizar a cultura dos alunos. A CCI, nesse contexto, relaciona-se à desconstrução da ideia de falante ideal, dando oportunidade de construir diálogos interculturais e valorizar os conhecimentos e filiações culturais dos estudantes, para promover uma postura de abertura ao conhecer outras culturas.

2.1.2 Eixo da Oralidade

O eixo da Oralidade compreende as práticas da língua com foco na compreensão (escuta) ou na produção oral (fala), que são articuladas pela negociação e pela construção de significados pelos participantes de uma interação em trocas que podem ser feitas com ou sem

contato face a face (BRASIL, 2018). Ainda, a fala contempla um aspecto importante, pois “também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança” (BRASIL, 2018, p. 243).

Por meio da Oralidade, os estudantes aprendem a se inserir em diálogos que valorizam a diversidade de perspectivas. Esse trabalho se inicia na sala de aula, permitindo que cada aluno tenha voz e espaço para expressar suas perspectivas de mundo, a fim de dialogar de forma adequada com os outros com aspectos linguísticos e culturais diferentes.

Devido a essas características da oralidade, entendemos que ela desempenha um papel fundamental ao trabalharmos o desenvolvimento da CCI, principalmente no que diz respeito às atitudes em um diálogo intercultural. Isso se deve ao fato de que, através do estudo e da prática dessas habilidades, os estudantes desenvolvem um conjunto de atitudes em relação ao outro, aprendem a se comunicar, a dar a voz ao outro e a assumir a sua própria voz. A língua, neste cenário, é o meio pelo qual se fortalecem as trocas interculturais.

2.1.3 Competências e habilidades gerais para linguagens no ensino médio

Além de considerar o eixo da Dimensão Intercultural e o eixo da Oralidade, é importante analisar como a BNCC do Ensino Médio definiu as competências e habilidades gerais que os estudantes devem desenvolver ao longo dessa etapa da educação. Essas devem ser incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem dos diferentes componentes curriculares. Algumas dessas competências podem ser desenvolvidas de maneira integrada nas aulas de língua inglesa, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Quadro de competências e habilidades relacionadas à dimensão intercultural e ao eixo da Oralidade

Competência específica	Habilidade
<p>Competência Específica 2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.</p>	<p>(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.</p>

<p>Competência Específica 4: Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.</p>	<p>(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.</p> <p>(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2018, p. 492 e 494).

Estas são algumas das competências e habilidades que demonstram que os estudantes devem continuar a ter uma educação voltada para a promoção da CCI.

Na Competência 2, percebemos isso em aspectos relacionados ao incentivo à promoção de diálogos interculturais, os quais devem ser respeitosos frente às diferenças culturais na busca pela compreensão mútua. Esse foco ajuda a combater os preconceitos e incentiva a participação na sociedade com base nos princípios dos Direitos Humanos. Além disso, percebe-se que essa competência envolve a reflexão sobre a interação de culturas e identidades, com valorização da diversidade. A habilidade proposta segue os mesmos princípios, podendo ser trabalhada a partir de atividades de produção oral.

No que diz respeito à Competência 4, o propósito é refletir sobre a natureza dinâmica das línguas, considerando que estão ligadas a questões geopolíticas, históricas, sociais e culturais. As línguas são heterogêneas, e esta competência tem como objetivo desenvolver uma visão crítica em relação à diversidade linguística e entender que isso faz parte de uma visão de mundo, estando relacionada com a cultura. O inglês se insere neste contexto como língua de comunicação global, considerando a diversidade de usos e os falantes dessa que incorporam ao uso dela suas características identitárias.

De acordo com o que foi analisado na Base Nacional Comum Curricular, o ensino de inglês desempenha um papel importante na promoção da CCI. A Base orienta a prática pedagógica seguindo conceitos que são importantes para o desenvolvimento da CCI, como a importância de preparar os estudantes para uma participação eficaz em um mundo globalizado e para uma atuação democrática fundamentada nos princípios dos Direitos Humanos. Assim, além dos conhecimentos linguísticos, os alunos devem aprender atitudes e valores que promovam o entendimento sobre si e o outro.

Em vista da importância da oralidade no desenvolvimento da CCI no que diz respeito ao diálogo, na próxima seção serão elaboradas orientações didáticas para o desenvolvimento dessa competência em aulas de Língua Inglesa.

3 ENSINO DA ORALIDADE: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Uma das formas mais essenciais de expressão dos seres humanos é a fala, “uma habilidade altamente complexa e dinâmica que envolve o uso de vários processos simultâneos – cognitivos, físicos e socioculturais - e exige ativação do conhecimento e da habilidade do falante em tempo real”¹³ (BURNS, 2019, p. 2, tradução nossa).

A fala, nesse sentido, é um dos meios pelos quais conseguimos interagir com os demais, nos inserir em diálogos e nos expressar, sendo esse o fator que torna a aprendizagem dessa habilidade propícia para o desenvolvimento da CCI. A comunicação em tempo real desempenha um papel predominante em nossas interações culturais cotidianas na sociedade. Vivenciar o espaço público por meio da oralidade é uma experiência que gera um impacto significativo em nossa formação e na percepção dos ambientes e das pessoas que os compõem.

Neste capítulo, apresentamos considerações teóricas e práticas sobre o ensino da oralidade, relacionando essas ao desenvolvimento da CCI.

3.1 Aspectos da fala: sub-habilidades

Uma parte considerável dos aprendizes de inglês tem como principal objetivo ser proficiente nos aspectos orais da língua, o que destaca a importância de serem oportunizadas práticas de oralidade em busca do desenvolvimento das habilidades necessárias para a comunicação oral (UR, 2009).

Ressaltamos que a fala não deve ser trabalhada de forma isolada das outras habilidades e conhecimentos, visto que não aprendemos a língua em pedaços separados para depois conseguirmos participar de uma conversa. Por isso, em uma abordagem comunicativa, para construir seu conhecimento linguístico, os aprendizes de uma língua precisam interagir durante as aulas (BAILEY, 2003).

Lackman (2010) identificou sub-habilidades que envolvem o aprendizado de oralidade e sua aplicação, como forma de oferecer meios para que os alunos possam se comunicar dentro e fora da sala de aula, as quais estão organizadas no quadro abaixo.

¹³ Speaking is a highly complex and dynamic skill that involves the use of several simultaneous processes - cognitive, physical and socio-cultural - and a speaker's knowledge and skills have to be activated rapidly in real-time.

Quadro 2 – Quadro de sub-habilidades relacionadas à oralidade

Sub-habilidade da oralidade	Aplicação
<p>Fluência Os estudantes praticam a fala com um fluxo lógico sem planejamento ou ensaio prévio.</p>	Tarefas que exigem que os estudantes se concentrem no significado da comunicação sem preocupação imediata com a precisão dos erros (podem ser corrigidos posteriormente).
<p>Acurácia com Palavras e Pronúncia Os estudantes praticam o uso preciso de palavras, estruturas e pronúncia.</p>	Os estudantes precisam ser capazes de usar e pronunciar palavras e estruturas corretamente para serem compreendidos. Atividades de prática controlada são a maneira mais comum de trabalhar na precisão da fala.
<p>Uso de Funções Os estudantes usam frases específicas para fins como dar conselhos, pedir desculpas, etc.</p>	Atividades que enfatizam que a comunicação verbal são para uma razão ou função. <i>Role play</i> e simulações são ideais.
<p>Adequação Os estudantes praticam o uso de linguagem apropriada para uma situação e tomam decisões sobre formalidade e escolha de gramática ou vocabulário.</p>	Tarefas que enfatizam que o propósito da conversa determina qual linguagem é apropriada. Os estudantes devem fazer escolhas sobre gramática, vocabulário e outros aspectos da comunicação.
<p>Habilidades de revezamento Os estudantes praticam maneiras de intervir, provocar uma intervenção ou prevenir uma intervenção.</p>	Envolve saber como e quando intervir, provocar uma intervenção ou evitá-la. Ao falar, eles podem praticar técnicas como pausas ou podem praticar o uso de dispositivos de hesitação como "hums" e "errs".
<p>Tempo de fala Os estudantes praticam falar em um comprimento apropriado para uma situação.</p>	Atividades que demonstram que o propósito da fala ou o contexto determina o comprimento apropriado de uma intervenção.
<p>Resposta e início Os estudantes praticam o gerenciamento de uma conversa ao elaborar respostas, pedir uma resposta ou introduzir um novo tópico ou ideia.</p>	Atividades com práticas para o gerenciamento de uma conversa de maneira apropriada, com palavras e frases específicas (ex.: " <i>What do you think about...</i> ", " <i>Speaking of...</i> ", " <i>Really?</i> "). Gestos e outras ferramentas paralinguísticas também são usados no gerenciamento da conversa.
<p>Reparo e Repetição Os estudantes praticam repetir ou reformular partes de uma conversa quando suspeitam que o que foi dito não foi compreendido.</p>	Os estudantes podem praticar o reparo quando suspeitam que não foram compreendidos, ou, como ouvintes, podem repetir para buscar esclarecimentos ou correções do falante.
<p>Amplitude lexical e gramatical Os estudantes praticam o uso de gramática e/ou vocabulário específico para falar sobre um tópico específico ou para realizar uma tarefa específica.</p>	Os estudantes precisam conhecer uma variedade de palavras e gramática e ter a capacidade de escolher dentre esse repertório as palavras e estruturas mais apropriadas para uma tarefa ou tópico específico, com contexto.
<p>Marcadores de Discurso Os estudantes praticam o uso de palavras/frases que organizam uma fala (ex.: <i>firstly, secondly, on the other hand, to summarize</i>)</p>	Quando os falantes precisam fazer uma intervenção especialmente longa e usam palavras e frases específicas para ajudar o ouvinte a reconhecer como sua fala foi organizada.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Lackman (2010).

O crescente domínio dessas sub-habilidades é importante para que a fala dos estudantes seja compreensível. Entretanto, é relevante salientar que nem todas as atividades de oralidade poderão contemplar todos os pontos apresentados, então o professor deve organizar seu planejamento de ensino de acordo com os objetivos de sua prática e as necessidades dos estudantes. Por exemplo, há aulas em que o foco será na fluência, permitindo que o aluno desenvolva seu pensamento sobre determinado assunto sem que se preocupe com os erros gramaticais; já em outras, o foco pode consistir em empregar determinados vocabulários e tópicos gramaticais específicos.

3.2 Desenvolvimento da CCI através da oralidade

As sub-habilidades – fluência, acurácia, uso de funções, adequação, revezamento, tempo de fala, resposta e início, reparo e repetição, variedade vocabular e estrutural, e uso de marcadores – são os componentes que constituem a produção oral. Por essa razão, devem-se oportunizar momentos para a prática desses diversos aspectos, possibilitando que os estudantes se tornem confiantes para se expressar em inglês.

Essas sub-habilidades também precisam ser consideradas para o desenvolvimento da CCI por oferecerem engajamento em diálogos e estabelecimento de relações com indivíduos de outras culturas. Algumas delas estão mais relacionadas à competência linguística propriamente dita, enquanto outras contribuem para a promoção de pontos necessários para os diálogos interculturais baseados no respeito e na troca mútua.

No quadro que segue, demonstramos o grau de relevância de cada uma das sub-habilidades propostas por Lackman (2010) para o desenvolvimento da CCI e da competência linguística nas aulas de língua inglesa.

Quadro 3 – Sub-habilidades para o desenvolvimento linguístico

Sub-habilidades para o desenvolvimento linguístico	
(Necessidade de um domínio mínimo que possibilite a realização de um diálogo)	
Fluência	Ao trabalharmos com tarefas para o desenvolvimento da fluência, o intuito é buscar usar recursos para manter uma comunicação efetiva, sem preocupações sobre os erros. Isso possibilita que os diálogos ocorram de forma fluida.
Acurácia	Trabalhar com a acurácia em relação a palavras e estruturas pode ser importante para que os estudantes consigam ser claros ao se comunicar, o que garante que as mensagens sejam compreendidas da forma desejada.

	Por exemplo, ao pronunciar palavras de forma incompreensível, torna-se difícil manter uma comunicação.
Tempo de fala	Os alunos aprendem a adaptar a quantidade de informação que compartilham de acordo com a situação comunicativa.
Amplitude lexical e gramatical	Discutindo o uso da gramática e vocabulário, estamos oferecendo meios para que os aprendizes possam falar sobre tópicos diversos, formulando frases de forma adequada.
Marcadores de Discurso	Ao trabalharmos com os marcadores de discurso, oferecemos meios para estruturar o discurso de forma clara e apropriada. Praticando o uso de palavras e frases que organizam a fala, os alunos são capazes de expressar suas ideias de maneira mais lógica e coesa, facilitando a compreensão por parte de interlocutores.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 – Sub-habilidades para o desenvolvimento da CCI

Sub-habilidades para o desenvolvimento da CCI (Componentes que fundamentam o diálogo intercultural)	
Uso de funções	Para se comunicar e interagir, os estudantes precisam aprender a utilizar funções como se desculpar, pedir informações, concordar e discordar, e assim por diante. Essas funções são essenciais para um diálogo respeitoso e para conseguir construir significados.
Adequação	Essa sub-habilidade ajuda a evitar mal-entendidos e a adaptar a comunicação de acordo com as expectativas culturais do contexto, usando a linguagem apropriada de forma respeitosa.
Resposta e Início	Para estabelecer um diálogo (assim como o diálogo intercultural), é preciso saber gerenciar uma conversa, fazendo perguntas, dando respostas, introduzindo novos tópicos.
Reparo e Repetição	Em alguns momentos, é preciso aprender a usar estratégias que permitam repetir ou reformular alguma frase, atenuando mal-entendidos durante a comunicação.
Habilidades de revezamento	Para a construção de um diálogo intercultural é necessário dar a voz e vez ao outro, sendo que cada participante deve ter espaço para expressar suas perspectivas. Sendo assim, é necessário saber quando intervir e permitir ao outro expressar-se.

Fonte: Elaborado pela autora.

Estabelecidas as sub-habilidades e sua relevância para o desenvolvimento da CCI, passemos às questões sobre as práticas de fala em sala de aula.

3.3 Tipos de produção oral, atividades e avaliação

Segundo Brown (2004), podemos distinguir cinco tipos de produção oral:

1. **Imitativo**: envolve aspectos fonéticos da produção oral, como a prosódia e vocabulário. É a habilidade que envolve a capacidade de imitar uma palavra ou frases.
2. **Intensivo**: exige a produção de segmentos curtos da linguagem como forma de praticar aspectos específicos da gramática, do léxico ou de relações fonológicas (como entonação, estresse, ritmo etc).
3. **Responsivo**: envolve uma interação em conversas curtas e simples, como cumprimentos e conversas padrões, não se estendendo a um diálogo de fato.
4. **Interativo**: na fala interativa, a interação tem uma maior complexidade e comprimento, envolvendo múltiplas trocas e participantes. Essa interação pode ocorrer de duas formas: linguagem transacional (com o propósito de trocar informações específicas) ou trocas interpessoais (com o objetivo de manter relações sociais).
5. **Extensivo (monólogo)**: estas tarefas incluem apresentações, narração e discursos, na qual a interação dos ouvintes é limitada (talvez apenas para respostas não verbais). Neste tipo de atividade, a linguagem é mais formal e envolve um planejamento.

Cada tipo de produção oral favorece o exercício de determinadas sub-habilidades. Por exemplo, no tipo de produção oral imitativo, serão trabalhadas as habilidades de acurácia com as palavras e a pronúncia; já no interativo serão abordadas as sub-habilidades de revezamento, reparo e repetição, e assim por diante.

Brown e Lee (2015) fazem uma sistematização inicial sobre as opções de atividades que possibilitam a avaliação da oralidade nos diferentes níveis de desempenho, conforme o quadro abaixo.

Quadro 5 – Avaliação dos tipos de produção oral

Imitativo	<ul style="list-style-type: none"> ● Repetição de pares mínimos ● Repetição de palavras/frases
Intensivo	<ul style="list-style-type: none"> ● Resposta direcionada (<i>Tell me he went home. Tell him to come see me.</i>) ● Leitura em voz alta (para pronúncia ou fluência) ● Completar oralmente frases (<i>Yesterday, I _____</i>) ● Preenchimento de frase oralmente (<i>Yesterday, I _____ to the grocery store</i>) ● Completar diálogos (<i>T: May I help you? S: _____</i>) ● Resposta direcionada (<i>What did you do last weekend?</i>) ● Elicitação de item gramatical com o auxílio de imagem (exemplo, comparativos) ● Tradução para a L2 de uma palavra, uma frase, uma ou duas sentenças

Responsivo	<ul style="list-style-type: none"> ● Elicitação de resposta ou descrição com auxílio de imagem ● Elicitação de direções com auxílio de mapa (<i>How do I get to the post office?</i>) ● Perguntas e respostas (<i>How do you like this weather?</i>) ● Elicitação de perguntas (<i>Ask me about my hobbies and interests</i>) ● Paráfrase (uma narrativa curta, uma mensagem de telefone)
Interativo	<ul style="list-style-type: none"> ● Entrevista oral ● <i>Role play</i> ● Discussões e conversas ● Jogos
Extensivo	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentações orais (em contexto acadêmico ou profissional) ● Contação de história com auxílio de imagens ● Recontar uma história ou evento noticiário ● Tradução para a L2 de um texto extenso (conto, artigo de notícia)

Fonte: Brown e Lee (2015, p. 385, tradução nossa).

Referente à utilização desses tipos de produção oral, é possível perceber que, a partir da organização da aula e da temática de atividades, podemos trabalhar com aspectos da CCI. Como apontado no quadro anterior, no tipo de produção oral extensiva, o professor pode pedir que os estudantes apresentem uma história a partir de imagens. Essa história pode ser uma narrativa de alguma prática cotidiana específica da família daquele estudante. Enfatizamos que, em nossa proposta, as produções interativas e responsivas serão as mais utilizadas.

Embora as orientações desenvolvidas até o momento desempenhem um papel fundamental para um ensino de qualidade no que diz respeito à oralidade, é importante reconhecer que ainda podem surgir dificuldades.

3.4 Dificuldades e possíveis soluções

Como forma de aprimorar a prática pedagógica, é importante estarmos cientes das limitações que podem surgir no contexto de sala de aula e, desse modo, pensarmos em possíveis soluções. Ur (2009) apresenta alguns dos problemas referentes ao desenvolvimento da oralidade.

a) Inibição: como a fala é uma ação em tempo real, ela envolve se expor na frente dos demais. A inibição nesses momentos pode decorrer de fatores como o medo de errar e das críticas, ou a timidez.

b) Falta de assunto: muitos dos estudantes, mesmo sem o problema da vergonha, afirmam não ter nada para dizer.

c) Participação baixa ou desigual: como apenas um estudante pode falar por vez e ser ouvido, isso faz com que, em salas de aula com muitos estudantes, haja pouco tempo de

fala, o que pode ser agravado pela tendência de que alguns dominam a conversa, enquanto outros falam pouco.

d) Utilização da língua materna: em salas de aula nas quais os estudantes compartilham a mesma língua materna, eles tendem a usá-la, por ser mais fácil e por se sentirem menos expostos.

Diante dos problemas apresentados, algumas atitudes podem partir do professor para criar um ambiente mais favorável à produção oral.

Para trabalharmos com a inibição e a participação, é interessante criar oportunidades de trabalho em pares ou grupos. Para organizar esses momentos, podemos seguir alguns passos: a) iniciar com instruções claras; b) começar com interações em pares e aumentar o tamanho dos grupos gradualmente; c) explicar como os grupos devem ser formados, estabelecer limites de tempo para as atividades; e d) definir as expectativas para o resultado final das atividades (BAILEY, 2005). O trabalho feito desta maneira possibilita que os estudantes tenham um maior tempo para exercitar a fala, uma vez que os grupos são menores. Além disso, ao trabalhar com um colega, as chances de haver troca e interação entre os estudantes são maiores.

Ao organizarmos atividades em grupo, é importante que os estudantes possam interagir com grupos diferentes daqueles a que estão acostumados, para que se crie um ambiente em que eles compartilhem informações com diferentes colegas. Essa atitude é fundamental para o desenvolvimento da CCI, pois os estudantes passam a conhecer as perspectivas dos outros colegas que fazem parte de outros grupos culturais, têm outras ideias, e constroem, através de diferentes práticas de oralidade, um conhecimento e uma compreensão a respeito do outro. Em um ambiente com respeito às diferenças, os alunos sentem-se mais confiantes para falar e, por meio dessa prática da oralidade, os alunos desenvolvem as habilidades comunicativas em inglês e também a CCI.

Outra questão para um ambiente favorável seria o tratamento do erro, pois os estudantes esperam que o professor os corrija em alguns momentos, mas podem se sentir pressionados dependendo da maneira como esse momento é conduzido. Como afirma Bailey (2005), o professor deve escolher a ocasião adequada para o tratamento do erro; não deve tratar isso de forma punitiva, interrompendo o fluxo de fala do estudante para fazer correções, mas, sim, propor reparos quando a estrutura e a pronúncia sendo utilizadas prejudicam a comunicação e o entendimento. Além disso, é interessante que o professor incentive os aprendizes a perceberem suas próprias dificuldades, dando dicas e utilizando para isso diversos recursos, como a linguagem não verbal. Um exemplo seria de um aluno que falou

uma frase sem conjugar o verbo no passado, e o professor faz um gesto indicando para trás, para indicar que o tempo passado é necessário. Ainda, quando ocorre um erro de pronúncia, o professor pode retomar posteriormente o que o estudante disse pronunciando da maneira correta, para que ele sutilmente perceba o erro.

A utilização dessas formas menos diretas de correção tendem a criar um ambiente mais promissor para que os estudantes entendam que o aprendizado é um processo, e que, para falarmos, precisaremos retomar e reorganizar alguns aspectos, como pronúncia, estruturas gramaticais, entre outros. Ou seja, para falar não é obrigatório ter um conhecimento pronto, pois, para desenvolvermos a oralidade, precisamos nos arriscar e nos expor ao “erro”, e a sala de aula deve ser um lugar para isso. Essa postura do professor tende a diminuir a inibição dos estudantes e permitir que eles busquem se expressar mais durante as interações em sala, expressando o que desejam falar, participando mais e buscando utilizar a língua inglesa.

Essa questão também está relacionada com a função de um bom *feedback*, tendo em vista que isso afeta a maneira como estudantes incorporam os conhecimentos em seu repertório linguístico. Um *feedback* de apoio, afirmativo e encorajador por parte do professor fará com que o aluno seja mais receptivo a respeito das correções, enquanto uma série de correções o fará desistir de suas tentativas de comunicação (BROWN e LEE, 2015). Como forma de promover um ensino efetivo para o desenvolvimento da habilidade oral, o professor deve utilizar os momentos de verificação de aprendizagem para acompanhar os avanços e identificar os pontos que precisam ser retomados.

Outra dificuldade é que uma boa parte dos estudantes têm pouco contato com a língua dentro e fora da sala de aula, o que gera dificuldades para se expressar e os faz recorrer à língua materna com uma maior frequência. No entanto, para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, precisamos incentivar o seu contato com a língua dentro e fora da sala de aula. Para que seja possível produzir, é necessário *input* e criarmos situações em que eles possam usar a língua com o foco no sentido. Um bom começo para introduzir a oralidade em sala de aula é utilizar a língua como parte da interação, fazendo o uso em momentos como cumprimentar e se despedir, dar comandos, fazer a chamada, perguntar as horas, entre outros. Quando ensinamos as funções da língua, ensinamos a gramática de forma contextualizada, dando ênfase à língua em uso e aos sentidos que as estruturas implicam na comunicação (PAIVA, 2012).

Sobre a falta de assunto, é importante que o docente ofereça algo para que os estudantes falem sobre. Comunicar-se com o outro é falar sobre algo de seu interesse. Para

isso, como forma de motivar a fala, o docente deve oferecer um tópico a ser discutido, como forma de os estimular a buscar maneiras de se expressar usando a língua. Assim, as atividades de oralidade contam com a participação ativa dos estudantes, com suas reflexões e considerações sobre o assunto, não apenas um exercício de repetição (BAILEY, 2005).

Acreditamos que a observação dessas dificuldades e possíveis soluções para a elaboração de tarefas de fala podem contribuir consideravelmente para o desenvolvimento da CCI, pois o trabalho contínuo com a produção oral vai oferecer subsídios para que os estudantes se engajem em diálogos com outros indivíduos, possibilitando a interação em língua inglesa. A partir disso, apresentamos nossa proposta didática no próximo capítulo.

4 PROPOSTA DIDÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL COM ENFOQUE NA ORALIDADE EM INGLÊS NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo apresentaremos sugestões de tarefas e atividades que conduzam os estudantes ao aprimoramento da CCI com o foco na produção oral. Para isso, serão elaborados objetivos para a organização de um planejamento para a promoção da CCI, possibilidades de tópicos compatíveis com esses objetivos, a relação dos tipos de produção oral e as sub-habilidades com a CCI, opções para trabalhar com a etapa de pré-tarefa, tarefa, pós-tarefa e direcionamentos para a avaliação. Em sequência, será apresentada uma matriz para sistematização desses itens com sua aplicação.

4.1 Objetivos para a organização de planejamento para a promoção da CCI

Para fomentar o desenvolvimento da CCI em práticas educacionais, é essencial definir parâmetros que permitam aos professores avaliar se os materiais, discussões e práticas abordados proporcionam aos alunos os recursos necessários para isso. Os materiais não devem ser pensados somente como forma de promover a obtenção de informação ou conhecimento a ser adquirido, mas também promover oportunidades para que os estudantes pensem criticamente sobre os assuntos.

Levando em consideração as reflexões desenvolvidas no presente trabalho a partir dos autores citados, dos documentos da UNESCO (2013 e 2006) e a Base Nacional Curricular Comum (2018), elaboramos os principais objetivos que devem ser considerados em uma aula para que a CCI seja parte do processo de ensino e aprendizagem. Esses objetivos devem ser levados em conta de forma que o ciclo de tarefas atenda a pelo menos um deles:

- a) **Promoção da percepção crítica da diversidade cultural:** devem ser oportunizados momentos em que os estudantes aprendam uns sobre os outros, desenvolvendo uma percepção crítica de sua própria cultura e da diversidade cultural presente na sala de aula e nos demais espaços. É importante entender que todos participam de diversas culturas ao mesmo tempo.
- b) **Desenvolvimento da consciência cultural crítica:** o trabalho deve auxiliar na promoção da consciência cultural crítica, de forma a entender como as culturas fazem parte do entendimento de mundo dos indivíduos, moldando a forma de pensar e agir sobre o mundo. Isso envolve promover ações para desenvolver uma disposição para

relativizar os próprios valores, crenças e comportamentos, visando a compreender que eles não são os únicos possíveis e corretos.

- c) **Incentivo à tolerância e ao respeito:** reflexão crítica sobre as diferenças culturais e individuais, promovendo a tolerância e o respeito entre os estudantes e outros indivíduos, para que possam estabelecer trocas interculturais de forma respeitosa.
- d) **Estabelecimento de diálogo respeitoso, de forma a enriquecer o conhecimento e a compreensão mútua:** o trabalho em aula deve proporcionar oportunidades para que os estudantes se comuniquem de forma apropriada, incentivando um diálogo respeitoso e construtivo, com trocas de conhecimentos e perspectivas. Esse aprendizado os prepara para conviver em um mundo socialmente diverso, sendo necessário saber utilizar uma modalidade adequada para se expressar.
- e) **Desconstrução de estereótipos e preconceitos:** fomentar reflexões que procuram desconstruir estereótipos e preconceitos de qualquer natureza.
- f) **Entendimento da língua como expressão identitária:** construir, a partir das discussões e tarefas, a visão de que a língua é uma expressão identitária, destacando a sua variedade de usos. No contexto do inglês, inclui-se entender que a língua sofre alterações provenientes das identidades plurais dos falantes.
- g) **Reflexão sobre a atuação na sociedade:** devem ser proporcionados momentos para que os estudantes reflitam sobre como atuar na sociedade de forma democrática e baseada nos Direitos Humanos.

Nem todas as aulas poderão contemplar todos esses aspectos ao mesmo tempo. Entretanto, o desenvolvimento da CCI é um processo contínuo, o que torna possível e necessário pensar em abordar esses aspectos em diferentes momentos ao longo da trajetória escolar. Com base neles, também selecionamos alguns tópicos que podem ser temas de aulas.

4.2. Tópicos compatíveis com os objetivos de desenvolvimento da CCI

São muitos os assuntos que permitem trabalhar questões relacionadas à CCI, então sugerimos alguns deles:

- a) **Cultura do indivíduo:** este assunto envolve aspectos culturais específicos de cada aluno, os quais são aprendidos no ambiente familiar ou em grupos sociais que os estudantes participam. Ao considerar isso, precisamos entender que fazemos parte de

diferentes grupos culturais, e podemos trabalhar com isso em sala de aula solicitando que os alunos compartilhem seus conhecimentos e perspectivas. Um exemplo é que, ao trabalhar a culinária, podemos solicitar que tragam uma receita especial de família, e os estudantes compartilhem com quem aprenderam e quando costumam fazer esse prato.

- b) **Música:** ao trabalhar com música, podemos explorar a questão da música como expressão cultural, analisando como os diferentes gêneros refletem culturas específicas. Uma discussão interessante sobre o assunto seria desconstruir preconceitos relacionados a determinados estilos musicais considerados inferiores por serem expressão de determinadas culturas e classes sociais.
- c) **Esportes:** O tema do esporte pode ser explorado por diversas perspectivas. Alguns exemplos são análise de gênero, se há esportes predominantemente praticados por homens ou mulheres. Na esfera regional, a identificação com times locais e suas tradições culturais é outro ponto interessante. A análise religiosa pode questionar se há objeções religiosas à prática esportiva e se existem dias em que as pessoas evitam o esporte por motivos de observância religiosa. Por fim, a abordagem sobre racismo investiga a presença de discriminação em esportes de espectadores e se jogadores estrangeiros são tratados com respeito, observando a ocorrência de incidentes racistas, como insultos.
- d) **Festividades:** ao trabalhar com as festividades de cada cultura, podem ser propostas reflexões sobre celebrações e rituais de diferentes culturas, bem como contrastar estas festividades no que diz respeito às tradições, aos significados e aos simbolismos. Por exemplo, traçar comparações entre como o Dia dos Mortos é celebrado no Brasil e no México, quais são as diferenças de crenças e tradições sobre esse dia e seu significado para aqueles que perderam entes queridos.
- e) **Comunicação efetiva e adequada:** trabalhar os critérios para uma comunicação respeitosa em diferentes situações e contextos. Isso também compreende entender que, em alguns contextos culturais, certos comportamentos são lidos de diferentes formas. Para este assunto, especialmente na língua inglesa, é interessante trabalhar quais recursos linguísticos são utilizados para determinadas situações, o que pode ser considerado rude ou não, o que pode ser adequado em relação ao cumprimentar outra pessoa, aspectos que envolvem a comunicação não verbal, entre outros.
- f) **Preconceitos e estereótipos presentes em nossa sociedade:** este é um assunto importante, visto que promovemos a conscientização sobre as implicações que os

preconceitos e estereótipos trazem para nossa sociedade. Podemos falar sobre os preconceitos e estereótipos raciais, étnicos, de gênero, de orientação sexual, de classe, linguísticos, entre outros. Ao trazer assuntos que desafiam ideias que discriminam os grupos minoritários, promovendo reflexões críticas, estamos oferecendo meios para que os estudantes analisem suas próprias atitudes e atuem contra ações que reforcem essas ideias.

- g) **Mídia e cultura:** podemos escolher várias opções, mas um exemplo seria analisar que a mídia retrata as expressões culturais dos diferentes grupos sociais, e há casos em que elas são retratadas de forma negativa. Essa análise pode partir dos recursos linguísticos utilizados, do vocabulário empregado para caracterizar os indivíduos, entre outros aspectos. Promover uma reflexão crítica sobre o que é exposto na mídia é um passo importante para o aprimoramento do pensamento crítico.
- h) **Variação linguística:** as línguas são expressões identitárias, sendo um fenômeno social e cultural, variável e heterogêneo. Abordar estas questões em sala de aula é de suma importância, pois o inglês é uma ferramenta de comunicação em nossa sociedade, não sendo pertencente a um país ou outro, nem possuindo apenas um sotaque ou uma pronúncia corretos. Ainda, é relevante estudar sobre as gírias em inglês, as quais muitas vezes usamos em português, como em grupos de estudantes *gamers* ou usuários assíduos de redes sociais.

Esses temas podem ser apresentados de diferentes maneiras pelo professor, o que possibilita diferentes formas de estudo e construção do conhecimento. Alinhados com esses temas, devemos trabalhar os objetivos propostos na seção anterior e abordar diferentes aspectos linguísticos, como a gramática, o vocabulário e a estruturação das frases. Apesar disso, enfatizamos que o desenvolvimento da CCI se dará principalmente nos temas, na interação dos estudantes e nas percepções críticas e interculturais sobre eles.

Em nossa proposta, o objetivo é propor tarefas com foco na oralidade e, pensando nisso, elaboramos uma reflexão sobre os aspectos da oralidade e sua relação com a CCI.

4.3 Tipos de produção oral, sub-habilidades e sua relação com a CCI

No capítulo três do presente trabalho, apresentamos as sub-habilidades da oralidade (LACKMAN, 2010) e os tipos de produção oral (BROWN, 2004). Cada um desses aspectos referentes à produção oral tem como intuito desenvolver certas habilidades e conhecimentos dos estudantes para prepará-los para a comunicação. São a partir das tarefas de produção oral

que podemos utilizar as sub-habilidades, cujo intuito é impulsionar a competência linguística para que os estudantes possam se expressar através da língua inglesa.

Fazemos uma observação sobre estes itens, pois nem todas as atividades que promovem a CCI estão essencialmente voltadas para a oralidade. Há atividades em que o objetivo será oferecer conhecimentos linguísticos para desenvolver a fala, e outras em que o foco será a interação e o aprimoramento de habilidades para a construção de um diálogo. Levando essas questões em conta, pensamos em uma matriz com três etapas, as quais incluem a produção oral e propomos diversas possibilidades para o trabalho com a CCI.

4.4 Etapas para o ciclo de tarefas

Como forma de propor uma organização de sequência de práticas para a produção oral que promova a CCI, organizamos uma matriz. A matriz é adaptável de acordo com os objetivos do professor e propõe diferentes opções de atividades e tarefas para cada momento da aula. O intuito desta é construir um material em que o professor possa se basear para organizar aulas que incluam produção oral de forma significativa, trazendo práticas para que os alunos possam utilizar a língua inglesa para se comunicar em sala de aula.

Para organizar a sequência que a aula deve seguir, consideramos o esquema proposto por Willis (1996), no qual a autora enfatiza a aprendizagem baseada em tarefas. Essas tarefas têm foco na compreensão e no compartilhamento de significados, enquanto utiliza-se a língua de forma significativa, buscando um resultado. Nesses tipos de tarefas, os alunos são livres para utilizar a língua como forma de expressão, fazendo experimentos e assumindo os riscos, sem um controle sobre as formas que devem usar para construir significado, pois o foco é na fluência, e a precisão será retomada posteriormente. Ao seguir esse ciclo baseado em tarefas, serão combinadas as habilidades (escrever, escutar, ler e falar), garantindo que haja um propósito para cada uma delas, pois são parte do processo para alcançar os objetivos.

A autora propõe um ciclo de tarefas composto por pré-tarefa, ciclo da tarefa e foco na linguagem. Na pré-tarefa, é apresentado à turma o tópico da aula e a tarefa, momento no qual são ativadas palavras e frases relacionadas ao tópico. O ciclo da tarefa consiste em três partes importantes: a tarefa (o momento em que os estudantes usam a língua para realizar a tarefa proposta); o planejamento (aqui os alunos se preparam para socializar a tarefa para a turma, oralmente ou de forma escrita, apresentando o que aprenderam ou descobriram, com o professor auxiliando o que pode ser corrigido sobre o uso da língua); e o relatório (momento de os grupos apresentarem seu relatório e receberem um *feedback* do professor). A parte final, foco na linguagem, é a oportunidade para um estudo mais aprofundado da linguagem utilizada

durante a tarefa, analisando o uso das estruturas linguísticas utilizadas previamente para a construção de significado. Nesse tipo de estrutura, cada etapa é pensada para oferecer os meios para a próxima, e o foco é o trabalho em grupos ou pares para que os estudantes possam realizar as tarefas utilizando a língua de forma eficiente para a comunicação, com o professor como um facilitador.

No presente trabalho, consideramos esses aspectos propostos na abordagem da autora, fazendo algumas adaptações, pois organizamos o ciclo em três etapas: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa.

Na etapa da pré-tarefa, os estudantes são introduzidos aos tópicos que serão abordados durante o ciclo, o vocabulário e as estruturas gramaticais, sendo instruídos a como realizar cada etapa. No momento da tarefa o foco é na produção oral, em que a linguagem é usada como forma de compartilhar significado, utilizando as sub-habilidades para a fala. Na pós-tarefa, os alunos socializam os resultados obtidos e analisam o que foi produzido, mas o ponto central não é apenas na linguagem e sim na reflexão do tema da aula, que deve ser direcionado e relacionado com o desenvolvimento da CCI. Consideramos importante que os alunos possam elaborar, através da oralidade e de atividades de pós-tarefa, os conhecimentos adquiridos ao longo do ciclo. No entanto, isso não impede que, se necessário, o professor utilize o momento de pós-tarefa para trabalhar algum ponto relacionado às estruturas.

Portanto, em nosso trabalho, oferecemos opções de tarefas e atividades na etapa da pré-tarefa para fornecer meios para que os estudantes possam fazer tarefas de produção oral, com foco no uso da linguagem como forma de construção de significado e trocas. Na etapa final, propomos o aprofundamento da temática abordada e a reflexão dos estudantes sobre o que aprenderam e discutiram ao longo do ciclo.

Nesta sequência, o tempo a ser utilizado para cada etapa pode ser adaptado às necessidades dos estudantes, dependendo da complexidade do assunto e das estruturas necessárias para estabelecer a comunicação. Por isso, o professor pode utilizar diferentes atividades para diferentes níveis, levando em consideração a ideia de que cada etapa precisa oferecer os conhecimentos necessários para a realização da outra. O professor, nesse caso, vai passar mais tempo na etapa em que há mais necessidade para os alunos.

Com base nos autores citados e a partir das reflexões nossas, para cada uma dessas etapas apresentamos opções de atividades e tarefas que vão auxiliar no processo de desenvolvimento da produção oral e da CCI.

Pré-tarefa:

- a) **Leitura:** se a tarefa envolver a leitura de um texto, o professor deve evidenciar as palavras e estruturas que são essenciais para uma compreensão global. É necessário lembrar de fazer uma breve atividade para preparar os estudantes, ativando seus conhecimentos prévios sobre a leitura, e trabalhar com atividades de pós-leitura para avaliar a compreensão.
- b) **Tempestade de ideias:** a atividade de *brainstorming* pode ser utilizada como forma de trabalhar com palavras e frases que os estudantes já conhecem relacionadas ao tema da aula. Ainda, pode ser uma opção de trabalhar com o que os estudantes já conhecem sobre o tópico a ser desenvolvido durante a aula.
- c) **Discussão:** atividades em que os alunos discutem sobre o tópico da aula, possibilitando um momento de reflexão acerca do tema. Para isso, é necessário pensar em alguns pontos a serem destacados, trazendo algum ponto de partida para a discussão (uma imagem, uma postagem de redes sociais, um questionamento, uma reportagem, entre outros).
- d) **Trabalho com imagens:** é possível apresentar imagens relacionadas ao tópico abordado na aula e solicitar que os estudantes tentem descrever e comparar as imagens. Para isso, podem ser escritos no quadro exemplos para ilustrar as frases que devem utilizar, fazer questionamentos e analisar os recursos visuais para a construção de sentido.
- e) **Vídeo:** apresentação de vídeo relacionado com o tópico a ser discutido em aula e elaboração de questões para que reflitam sobre o assunto. Além disso, os vídeos podem ser utilizados para demonstrar como os estudantes podem elaborar a tarefa proposta ou podem ser usados para trabalhar com novo vocabulário e estruturas.
- f) **Elaboração de perguntas a fazer:** pode-se situar os alunos para um dado contexto e solicitar que eles elaborem perguntas que realizariam. Por exemplo, quais perguntas seriam feitas ao entrevistar um jogador de futebol para uma reportagem. Isso os prepara para realizar a tarefa posteriormente.
- g) **Completar frases oralmente:** escrita de estruturas de frases relacionadas ao tópico da aula para que os alunos as completem oralmente. Exemplo: *Yesterday, I _____.*

Dessa forma, vão compreender como funciona a estrutura e a utilização durante a comunicação.

- h) Exemplo do professor:** o professor pode ter o momento para contar uma situação que viveu e experienciou, para que os estudantes se sintam encorajados a contar experiências semelhantes.
- i) Estudo de estruturas:** partindo de um trabalho com textos, áudios, frases e outros possíveis materiais que apresentem as estruturas linguísticas em foco na tarefa, o professor faz um trabalho com estas estruturas em uso. A partir disso, apresenta outras possibilidades de uso das estruturas para expressar o significado desejado.
- j) Completar lacunas:** para trabalhar com estruturas necessárias para a realização da tarefa, o professor pode propor uma atividade de completar lacunas com as palavras necessárias.

Para a etapa das tarefas, selecionamos atividades que têm por objetivo promover a interação entre os estudantes em pares ou em grupos, com o objetivo de oportunizar trocas comunicativas que contribuam para o desenvolvimento da CCI.

Tarefa:

- a) Compartilhamento de experiências pessoais:** para esta atividade, o professor pode utilizar temáticas voltadas para a interculturalidade e promover uma troca entre as individualidades, a cultura e a diversidade dos estudantes.
- b) Resolução de problemas:** o professor deve oferecer uma reflexão crítica sobre algum assunto na fase de pré-tarefa, oferecendo estruturas para que os alunos façam suposições e sugestões sobre como resolver um problema, que pode ser de cunho social. Na etapa de tarefa, então, os estudantes discutem e utilizam seus conhecimentos para expressar sua opinião.
- c) Prós e contras:** solicite que os alunos elaborem diferentes prós e contras de uma determinada questão, problema ou situação. Depois, solicite que discutam sobre as diferentes perspectivas sob as quais essas conclusões podem ser avaliadas, levando em consideração as diferenças culturais que podem entrar em questão.

- d) Entrevista:** os estudantes elaboram perguntas e fazem entrevistas com os colegas ou outras pessoas. Para esta atividade, é interessante pensar em um trabalho com colegas de outra turma ou com a família, promovendo a troca com outros indivíduos da escola ou escolas da região.
- e) Contação de história com auxílio de imagens:** os estudantes podem contar histórias que fazem parte do seu meio familiar, da sua comunidade, ou que façam parte de outras culturas com o auxílio de imagens.
- f) Podcast:** os estudantes podem criar um *podcast* através de ferramentas tecnológicas. Nessa atividade, eles podem discutir e aprofundar tópicos variados, falando sobre si mesmos, sobre a sociedade, sobre culturas e práticas culturais. É importante direcionar a atividade para discussões em que os temas como cultura não sejam tratados de forma superficial, e sim com uma análise de cunho social e crítica sobre o assunto.
- g) Encontros e cumprimentos:** os estudantes aprendem como se apresentar e cumprimentar em diferentes situações sociais, simulando contextos comunicativos que exigem esses recursos.
- h) Procure por alguém que:** para esta atividade, os alunos devem procurar na sala colegas que compartilhem das mesmas características. Por exemplo, “*search for someone who likes to play an instrument*”. Dessa forma, os alunos conhecem os demais colegas, promovendo integração na sala de aula.
- i) Apresentação oral:** os estudantes preparam em grupos uma apresentação sobre algum tópico que pesquisaram. Isso pode incluir temas que estejam atrelados à CCI. Esta tarefa deve ser organizada de forma que os estudantes tenham claros os critérios e o propósito comunicativo.
- j) Meus lugares favoritos:** através da conversa, ao descobrir diferentes possibilidades de lugares favoritos, os estudantes podem aprender a conhecer e respeitar mais a realidade uns dos outros.
- k) As músicas que escuto:** os alunos trocam letras de músicas e conversam com os colegas sobre quais são suas músicas favoritas. É possível reunir alunos com o mesmo gosto musical e pedir que apresentem o estilo ou as gírias utilizadas por esse grupo.

- l) **Role-play sobre linguagem:** solicite que os estudantes criem um diálogo pensando em diferentes situações comunicativas. Para isso, devem utilizar a linguagem apropriada, com expressões que se encaixem nessa situação. Para esse tipo de atividade, é necessário explorar questões sobre variação linguística.
- m) **Receita de culinária:** os estudantes devem fazer um vídeo preparando um prato que costumam consumir em casa, trazendo para a atividade a cultura individual.
- n) **Concordar e discordar:** a partir de um material (algumas opções são textos, meme, vídeos e reportagens), os alunos devem discutir se concordam ou não concordam sobre o que foi exposto. Para isso, devem estabelecer um diálogo respeitoso, utilizando a língua como forma de comunicação.

Após realizarem as tarefas, a turma deve apresentar os resultados obtidos ou produzir algo, como forma de sintetizar e elaborar uma reflexão crítica sobre o tema. Para isso, sugerimos algumas atividades.

Pós-tarefa:

- a) **Apresentação oral:** apresentação dos resultados da tarefa e, para isso, o professor deve deixar claros os pontos que devem estar abordados nessa apresentação.
- b) **Anotação de itens importantes:** após realizada a tarefa, estabeleça itens importantes que os estudantes devem tomar notas. Isso pode ser relacionado ao tema discutido ou a aspectos linguísticos.
- c) **Reflexão crítica:** proponha atividades que promovam uma reflexão crítica acerca do que os alunos trabalharam na tarefa. Para isso, é válido propor dinâmicas como debate e roda de conversa, ou ainda textos escritos que tenham como objetivo abordar o posicionamento dos estudantes referentes ao assunto.
- d) **Apresentação de vídeos/podcast:** se a tarefa consistia em apresentar um vídeo ou podcast, é interessante disponibilizar um momento para que todos os alunos possam apresentar suas produções e fazer considerações sobre o processo de elaboração da tarefa.
- e) **Avaliar os trabalhos de outros grupos:** os grupos avaliam os trabalhos de outros grupos com base em critérios predefinidos, sugerindo alterações de forma construtiva.

- f) **Mapa mental:** criação de mapas conceituais com as conexões entre os tópicos apresentados, destacando as relações e as principais ideias.
- g) **Relato de experiência:** solicite que os alunos escrevam como foi elaborada a tarefa, destacando os pontos que contribuíram para sua aprendizagem, quais foram suas dificuldades e quais pontos devem melhorar.
- h) **Produção de cartaz para exposição:** peça aos alunos que criem cartazes informativos sobre os tópicos das apresentações para serem expostos na sala de aula.
- i) **Portfólio:** produção de um portfólio durante o curso, no qual eles devem colocar anotações das tarefas, reflexões críticas e materiais relacionados aos conteúdos trabalhados. Eles podem incluir comentários sobre seu progresso, sua compreensão sobre os tópicos abordados e suas melhorias ao longo do tempo. No final de um período estipulado, proponha uma apresentação dos portfólios com uma discussão sobre como foi o processo de aprendizagem.
- j) **Campanha de conscientização:** o professor pode sugerir que os alunos criem postagens educativas para as redes sociais, promovendo uma reflexão crítica sobre o assunto abordado em aula. Isso pode ser feito através de vídeos curtos, imagens para publicar em stories, post com texto explicativo, entre outros.

Após a sequência de tarefas concluídas, o professor pode elaborar pontos para possibilitar a avaliação, analisando se, ao fim da sequência de tarefas, o aluno conseguiu avançar e alcançar os objetivos para o desenvolvimento da CCI.

4.5 Avaliação

Segundo Byram, Gribkova e Starkey (2002), a CCI envolve atitudes, conhecimentos, valores e habilidades, o que implica compreender diferentes perspectivas, a tolerância e a habilidade de tornar o estranho familiar e o familiar estranho, descentralizar nosso entendimento de mundo, saindo de perspectivas consideradas como certas e agir com base em novas perspectivas. Considerando isto, há partes mais difíceis de serem avaliadas do que outras; por exemplo, podemos avaliar a aquisição de conhecimento dos estudantes sobre um comportamento adequado em determinado contexto cultural e como as pessoas entendem certos aspectos da cultura, mas é complexo avaliar e quantificar a tolerância e o respeito. Por isso, ao avaliarmos a CCI, é necessário ter claros quais aspectos estamos avaliando e como

fazer isso para chegarmos aos objetivos propostos. Ou seja, a avaliação deve ser referente ao alcance do objetivo determinado para a atividade.

De acordo com Fantini (2009), ao trabalhar com a CCI, muitos professores tendem a se preocupar apenas com o desenvolvimento do aspecto linguístico, deixando de lado o ensino da competência intercultural em si. No entanto, os três elementos – língua, comportamentos e estratégias de interação – constituem conjuntamente a CCI e todos os três são essenciais para uma comunicação intercultural eficaz. Além disso, esse é um processo de desenvolvimento contínuo, que evolui com o tempo, e, devido a essa complexidade, mensurar seu desenvolvimento exige um olhar atento do professor. Por isso, a avaliação não pode ser um evento isolado, e sim um fato integrado dentro do processo educacional, partindo da utilização de diferentes tipos, formatos e estratégias de avaliação.

O autor propõe diversos formatos de avaliação, dentre eles a avaliação indireta, que é um processo contínuo e esporádico, no qual não fica evidente para os estudantes o que está sendo observado. Esse formato propõe que o professor observe os estudantes durante a performance em aula e faça anotações sobre sua performance se baseando em critérios previamente estabelecidos. Isso ajuda o professor a avaliar quais são as necessidades e questões específicas a serem trabalhadas e a entender se os objetivos da aula estão sendo alcançados. Consideramos esse método adequado para o contexto de sala de aula, para observar como os estudantes estão desenvolvendo as habilidades propostas.

Além disso, o autor sugere alguns tipos de técnicas e estratégias diferentes, tais como atividades orais e escritas, individuais e interativas em pares ou grupos, com estilos similares aos exemplos de tarefas já citados anteriormente.

Ainda, devido ao fato de que o “[...] desenvolvimento da competência intercultural é um processo contínuo, e, portanto, torna-se importante proporcionar às pessoas oportunidades para refletir e avaliar o desenvolvimento de sua própria competência intercultural” (DEARDORFF, 2009, p. 479)¹⁴, é importante fornecer oportunidades para que os aprendizes reflitam sobre seu aprendizado e avaliem a si mesmos. Devemos colocar os alunos como sujeitos ativos nesse processo, utilizando abordagens como a autoavaliação, produções escritas, métodos como portfólio, entre outros.

Em nossa proposta, o foco deve ser a oralidade, e por isso, os objetivos articulam as sub-habilidades (desenvolvidas no capítulo 3) conciliando o aprendizado da habilidade oral

¹⁴ [...] intercultural competence development is an ongoing process, and thus it becomes important for individuals to be provided with opportunities to reflect upon and assess the development of their own intercultural competence.

com o desenvolvimento da CCI. Levando em consideração as reflexões elaboradas até o momento, propomos um modelo de avaliação cujos passos devem ser seguidos levando em consideração as etapas da matriz: a) definir o tópico da aula; b) estabelecer objetivo para promover a CCI; c) determinar os conteúdos linguísticos que serão trabalhados; d) escolha da sequência de atividades de pré-tarefa, tarefa, pós-tarefa, de forma a proporcionar meios em que os alunos produzam oralmente na fase de tarefa e possam desenvolver a CCI ao longo da aula; e, por fim, e) definir os critérios de avaliação para a atividade oral e para o desenvolvimento da CCI.

4.6 Matriz para sistematização de tarefas para o desenvolvimento da CCI com enfoque na oralidade

Com base no que foi elaborado, propomos uma matriz para a aplicação de sequência de tarefas para aulas de língua inglesa.

Matriz para sistematização de tarefas para o desenvolvimento da CCI com enfoque na oralidade
Tópico da aula:
Objetivos para a promoção da CCI: <input type="checkbox"/> Promoção da percepção crítica da diversidade cultural <input type="checkbox"/> Desenvolvimento da consciência cultural crítica <input type="checkbox"/> Incentivo à tolerância e respeito <input type="checkbox"/> Estabelecimento de diálogo respeitoso, de forma a enriquecer o conhecimento e compreensão mútua <input type="checkbox"/> Desconstrução de estereótipos e preconceitos <input type="checkbox"/> Entendimento da língua como expressão identitária <input type="checkbox"/> Reflexão sobre a atuação na sociedade
Tipo de produção oral: <input type="checkbox"/> Imitativo <input type="checkbox"/> Intensivo <input type="checkbox"/> Responsivo <input type="checkbox"/> Interativo <input type="checkbox"/> Extensivo
Sub-habilidades a serem trabalhadas: <input type="checkbox"/> Fluência <input type="checkbox"/> Acurácia com palavras e pronúncia <input type="checkbox"/> Uso de funções <input type="checkbox"/> Adequação <input type="checkbox"/> Habilidades de revezamento <input type="checkbox"/> Tempo de fala <input type="checkbox"/> Resposta e início

- () Reparo e repetição
- () Amplitude lexical e gramatical
- () Marcadores de discurso

Pré-tarefa:

- Leitura
- Tempestade de ideias
- Discussão
- Trabalho com imagens
- Vídeo
- Elaboração de perguntas a fazer
- Completar frases oralmente
- Exemplo do professor
- Estudo de estruturas
- Completar lacunas
- Outras

Tarefa:

- Compartilhamento de experiências pessoais
- Resolução de problemas
- Prós e contras
- Entrevista
- Contação de história com auxílio de imagens
- Podcast
- Encontros e cumprimentos
- Procure por alguém que
- Apresentação oral
- Meus lugares favoritos
- As músicas que escuto
- Role-play sobre linguagem
- Receita de culinária
- Concordar e discordar
- Outras

Pós-tarefa:

- Apresentação oral
- Anotação de itens importantes
- Reflexão crítica
- Apresentação de vídeos/podcast
- Avaliar os trabalhos de outros grupos
- Mapa mental
- Relato de experiência
- Produção de cartaz para exposição
- Portfólio
- Campanha de conscientização
- Outras

Avaliação:**1. Tarefa da oralidade:**

- **Critério linguístico:** apresentou domínio mínimo de vocabulário e estruturas.
- **Critério CCI:** demonstrou domínio das sub-habilidades definidas.

2. Pós-tarefa:

- **Critério CCI:** a produção contempla o respeito pela diversidade e/ou: a percepção

crítica da diversidade cultural; a desconstrução de estereótipos e preconceitos; a reflexão crítica sobre atuação na sociedade; o entendimento sobre a língua como expressão identitária.

4.6.1 Aplicação da matriz

Considerando esta matriz, estruturamos uma sequência como forma de exemplificar uma possibilidade de aula. Para essa proposta, considerou-se uma turma do primeiro ano do Ensino Médio.

Matriz para sistematização de tarefas para o desenvolvimento da CCI com enfoque na oralidade
Tópico da aula: comunicação responsável nas redes sociais
<p>Objetivos para a promoção da CCI:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Promoção da percepção crítica da diversidade cultural <input type="checkbox"/> Desenvolvimento da consciência cultural crítica <input type="checkbox"/> Incentivo à tolerância e respeito <input checked="" type="checkbox"/> Estabelecimento de diálogo respeitoso, de forma a enriquecer o conhecimento e compreensão mútua <input type="checkbox"/> Desconstrução de estereótipos e preconceitos <input type="checkbox"/> Entendimento da língua como expressão identitária <input checked="" type="checkbox"/> Reflexão sobre a atuação na sociedade
<p>Tipo de produção oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Imitativo <input type="checkbox"/> Intensivo <input type="checkbox"/> Responsivo <input checked="" type="checkbox"/> Interativo <input type="checkbox"/> Extensivo
<p>Sub-habilidades a serem trabalhadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fluência <input type="checkbox"/> Acurácia com palavras e pronúncia <input checked="" type="checkbox"/> Uso de funções <input type="checkbox"/> Adequação <input checked="" type="checkbox"/> Habilidades de revezamento <input type="checkbox"/> Tempo de fala <input type="checkbox"/> Resposta e início <input type="checkbox"/> Reparo e repetição <input type="checkbox"/> Amplitude lexical e gramatical <input type="checkbox"/> Marcadores de discurso
<p>Pré-tarefa:</p> <p>1) Trabalho com imagens: para introduzir o tópico da aula, serão apresentadas duas imagens para os estudantes:</p>



Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/1112881757904004303/>> . Acesso em: 18/10/2023



Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/792633603194704770/>> . Acesso em: 18/10/2023

Em seguida, serão realizados questionamentos:

- **What are the people doing in the first and second image? Are they agreeing or disagreeing?** (R.: Nesse momento, o objetivo é introduzir o que é *agreeing* and *disagreeing*, para que os alunos identifiquem a diferença entre um e outro.)
 - **What do you think makes people agree or disagree about something?** (R.: Promover um momento de reflexão sobre os fatores que podem levar as pessoas a apresentarem diferentes posicionamentos, o que pode derivar de diferentes perspectivas, conhecimentos, culturas, entre outros fatores.)
 - **Do you think people might be disagreeing in picture two?** (R.: Momento para elaborar uma reflexão sobre o fato de que, para discordar, as pessoas podem estabelecer uma conversa como na segunda imagem, com respeito, expressando seus pontos de vista sem desrespeitar o outro.)
- 2) Estudo de estruturas:** seguindo com a ideia de conversas respeitadas, com diferentes pontos de vista, o professor apresenta um diálogo e algumas perguntas de compreensão. Nesse momento, os alunos podem identificar uma possibilidade de estabelecer diálogos em que uma pessoa concorda e discorda sobre algo.

Read the dialogue between Eva and Mary:



Mary and Eva are having coffee together and talking about how their week was.

Mary: You know, I have something to ask you! What do you think about people on social media saying bad things to others? I posted on Instagram about a book that I like, but some people said that this book is for people who don't know what is literature! They even said that I should delete my account to stop posting...

Eva: I don't agree with this! We can post whatever we want!

Mary: Actually, we shouldn't post things that can hurt other people!

Eva: That 's right! (*laughs*) But you know what I mean. What this person did is not right, if they wanted to disagree with you, they could've done it differently, right?

Mary: Yes, I think that being disrespectful is not nice. Social medias can be a way for us to express ourselves, but not like this.

Eva: I couldn't agree more!

• **Answer the questions:**

1. What are they talking about?
2. Do they agree or disagree with each other?
3. What sentences do they use to agree? And to disagree?

Fonte: Elaborado pela autora.

Possíveis respostas:

1. **What are they talking about?** (R.: No diálogo, elas falam sobre interações nas redes sociais e comportamento responsável)
2. **Do they agree or disagree with each other?** (R.: Elas concordam em não apoiar interações negativas nas redes sociais, mas discordam em relação a postar qualquer coisa que possa prejudicar outras pessoas.)
3. **What sentences do they use to agree? And to disagree?** (R.: Elas concordam com frases como "That's right!", "Yes, I think that..." e "I couldn't agree more" para expressar

concordância; e discordam com frases como "I don't agree with this!" e "Actually..." para expressar discordância.

Após a verificação das formas de concordar e discordar presentes no diálogo lido, a professora apresenta outras possibilidades de estruturas que expressam estes significados, utilizando um material sistematizado para entregar aos estudantes.

<p style="text-align: center;">Maybe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maybe you're right, but... • Perhaps that's true, but... • I'm not sure 	
<p style="text-align: center;">Agreeing</p> <ul style="list-style-type: none"> • I agree • I think so, too • That's right • That's just I was thinking • I couldn't agree more • That's my view exactly • I can't help thinking the same 	<p style="text-align: center;">Disagreeing</p> <ul style="list-style-type: none"> • I don't agree... • Sorry, I disagree • I'm not sure about that • I see things differently • Well, my opinion is that... • Actually,... • I understand what you are saying, but...

Fonte: Elaborado pela autora.

3) Testagem das estruturas: em pares, os estudantes devem retornar ao diálogo e praticar as formas apresentadas no material, substituindo as formas de discordar e concordar por alguma das opções apresentadas.

Tarefa:

- 1) **Concordar e discordar:** relacionado com o diálogo em que as personagens falam sobre o comportamento responsável online, será entregue aos estudantes um texto sobre os prós e os contras das redes sociais. Para esta atividade de produção oral, os estudantes devem analisar se concordam ou discordam sobre o que está sendo dito como pró ou contra, destacando seu posicionamento a respeito do assunto.

PROS & CONS OF SOCIAL MEDIA USE
THE GOOD AND THE BAD EFFECTS

<p>✓ CONNECTIVITY People from anywhere can connect with anyone regardless of location or religion.</p>	<p>✗ CYBERBULLYING People from anywhere can connect with anyone regardless of location or religion.</p>
<p>✓ EDUCATION You can follow anyone to learn from him/her and enhance your knowledge about any field.</p>	<p>✗ HACKING Personal data and privacy can easily be breached which results to identity theft and other losses.</p>
<p>✓ AWARENESS It can help people discover new and innovative stuffs that can enhance personal lives.</p>	<p>✗ ADDICTION It can waste individual time that could have been utilized by productive tasks and activities.</p>
<p>✓ NOBLE CAUSE People are using social media for donation and it can be a quick way to help people.</p>	<p>✗ SECURITY ISSUES Security agencies have access to people personal accounts which makes the privacy almost compromised.</p>
<p>✓ INFORMATION People are using social media for donation and it can be a quick way to help people.</p>	<p>✗ HEALTH ISSUES Security agencies have access to people personal accounts which compromises privacy.</p>

Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/56013589115171471/>> . Acesso em: 18/10/2023

Como orientações para a realização da tarefa, deve ser explicado os procedimentos:

- Leitura individual do material, realizando anotações sobre o posicionamento referente ao que está exposto (concorda ou discorda do que está sendo dito?)
- Discussão em pares: cada estudante deve ter um turno de fala, passando por cada um dos prós e contras e declarando seu ponto de vista sobre o assunto. É importante escutar ativamente os colegas e responder cuidadosamente aos pontos de vista deles. Este é o momento para falar se concorda ou discorda).
- Para expressar concordância ou discordância: a) Concorde ou discorde de seus colegas, fornecendo razões para sua posição; b) Use na sua fala as expressões vistas ao longo da aula; c) Incorpore vocabulário relacionado a redes sociais e comunicação e palavras como *Advantage(s) in; Disadvantage(s) in; Impact(s) on*; d) Faça perguntas complementares para aprofundar o tópico e compreender diferentes perspectivas.

Pós-tarefa:

- 1) **Apresentação oral:** será determinado para cada dupla apresentar suas conclusões a respeito de um tópico do texto de prós e contras analisado durante a tarefa de produção oral. Nesse momento, os alunos falam com o restante da turma sobre o que discutiram, se concordam ou não com o que foi exposto e o porquê.
- 2) **Campanha de conscientização:** partindo da ideia de construção de um diálogo respeitoso, com diferentes pontos de vista, a professora inicia uma discussão sobre este tópico nas redes sociais.

Em um primeiro momento, os alunos são questionados sobre quais redes sociais utilizam, para o que costumam usar, o que gostam de fazer, trazendo como as redes sociais estão presentes em seu cotidiano. Dando continuidade à discussão, será questionado se os estudantes costumam expor seus pensamentos, expressando-se através das mídias.

A partir disso, será proposta uma discussão sobre o comportamento adequado nas redes sociais, pois podemos usá-las como uma forma de comunicação, de obter conhecimento, de interagir, no entanto há pessoas que utilizam uma linguagem inadequada nas redes, ofendendo e praticando atitudes de preconceito. Para refletirem sobre como isso acontece e quais as possíveis consequências disso, será lido o texto:



HATE SPEECH ON SOCIAL MEDIA.

Hardly anybody would march up to a crowd in person and announce their hate for all members of a certain ethnic group, race or religion just out of the blue. However, this is sometimes an everyday occurrence online, where the anonymity of an online profile affords users the confidence to make bold statements on social media.

One would think that in this day and age, we live in relative harmony at least in our real lives. While people may still have their differences, they have mostly learned to keep it civil in the community and at the workplace. Most countries have laws protecting minority groups from discrimination, and there are numerous organizations that champion freedom, tolerance and diversity. However, with the prevalence of hate speech in the online world, one may question if people really are living in harmony these days or if they have simply taken their quarrels elsewhere.

Social media is a golden platform for connecting people and allowing them to network, share news and air their personal opinions. Unfortunately, it is often also filled with negativity, one of which is hate speech. To share one's personal views on social media is to open oneself up to a barrage of online attacks, sometimes fighting fire with fire. Many arguments over hate speech escalate into "flame wars", where most commenters may not even remember what they were originally debating about, but rather resort to personal attacks and sometimes even threats. If words could kill, the participants would probably be dead many times over. Whether hate speech targets a single person or a group of people, it is undeniably destructive and violent.

Adaptado de: <<https://essay.biz/article/hate-speech-on-social-media>>. Acesso em: 18/10/2023

Esse texto serve como base para que os alunos pensem no que vem acontecendo nas redes, em que as pessoas ofendem umas às outras, não aceitam outras perspectivas, nem mesmo as diferenças de outros indivíduos. Muitas vezes, as pessoas não sabem concordar e discordar de algo de forma apropriada, ou ter um comportamento responsável para com aquele apresenta diferenças. Para promover este pensamento, será solicitado que os alunos elaborem um pequeno comentário sobre o texto, a partir do enunciado:

On social media, many people don't talk to others in a respectful way, because sometimes there is no space for a healthy dialogue, where people can talk about things or learn with others. Instead, many individuals prefer hate speech. How can you relate this behavior to the aspects pointed out in the text? Is this an appropriate behavior on social media or other places?

A partir dessa atividade, os alunos podem sintetizar o que entendem pelo discurso de ódio e como isto está relacionado com a falta de compreensão de diferenças, sejam elas referentes a características ou perspectivas.

Partindo para o momento da campanha, serão apresentadas algumas postagens presentes nas redes sociais relacionadas ao tema de discurso de ódio.



Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/Ctn5aUBNwbt/?igshid=MzRIODBiNWFIZA%3D%3D>> .

Acesso em: 18/10/2023



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CxBNv_YsisQ/?igshid=MzRIODBiNWFIZA%3D%3D> .

Acesso em: 18/10/2023.

A partir das postagens, deve ser elaborada uma reflexão de que, ao mesmo tempo em que há pessoas que não sabem conversar de forma respeitosa e apropriada nas redes, há quem cria um conteúdo com mensagens positivas. A partir disso, os alunos devem criar uma postagem utilizando recursos visuais e uma frase em inglês que promova a conscientização sobre como são prejudiciais esses discursos de ódio e como devemos ter responsabilidade sobre o que falamos, respeitando o outro e expressando nossos posicionamentos sem ofender os demais.

Avaliação:

a) Tarefa da oralidade:

- **Critério linguístico:** Apresentou domínio mínimo de vocabulário e estruturas para concordar e discordar em língua inglesa.
- **Critério CCI:** demonstrou domínio do uso de funções e habilidades de revezamento.

b) Pós-tarefa:

- **Critério CCI:** A produção demonstra o respeito pela diversidade: Os alunos serão avaliados a partir da elaboração de uma postagem para instagram, como forma de elaborar em conjunto com a turma uma campanha de conscientização contra o discurso de ódio, promovendo atitudes que visem a um comportamento apropriado ao se comunicar e se expressar nas redes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho surgiu do desejo de proporcionar uma prática pedagógica alinhada com as necessidades de ensino do mundo contemporâneo, o qual é caracterizado pela diversidade, concebendo como indispensável estudarmos e aplicarmos na educação formas de ensinar que promovam o entendimento e respeito dessa pluralidade. Com esse objetivo, partimos para a revisão da literatura sobre os conceitos de cultura e sobre as interações entre culturas, e observamos que a dinâmica social tem apresentado ambientes multiculturais nos quais podemos estabelecer relações interculturais, que proporcionam um aprendizado mútuo e enriquecedor. Nesse sentido, estudamos sobre a interculturalidade e percebemos que é necessário ir além do contato intercultural; é preciso promover a CCI como forma de desenvolver indivíduos que tenham habilidades, conhecimentos e atitudes que possibilitem a participação em diálogos de forma a compartilhar e aprender com o outro. Nosso trabalho, então, se mostrou como uma forma de operacionalizar esses conceitos e mostrar sua aplicabilidade em contexto de sala de aula em língua inglesa, potencializando o aprendizado da língua através da interação.

A CCI é fundamental pois possibilita o desenvolvimento de habilidades necessárias para uma participação efetiva na sociedade, promovendo uma abordagem democrática e respeitosa. Seu objetivo é fortalecer práticas que levem a uma atuação efetiva na sociedade de forma democrática, respeitosa, visando o entendimento das diversidades individuais e culturais. Devido a isso, o seu desenvolvimento exerce um papel fundamental na formação cidadã dos estudantes, pois possibilita refletir sobre o seu próprio lugar no mundo, descentralizando seus valores e concepções, percebendo que há outras possibilidades de ver e entender o mundo.

Durante o estudo, foi possível perceber que a CCI está relacionada com a interação intercultural com pessoas de diferentes regiões, como experiências de intercâmbio e troca entre países. No entanto, ao longo de nossas leituras e reflexões, percebemos que cada indivíduo tem sua própria cultura, sendo que os ambientes nos quais convivemos – estudo, trabalho e lazer – também demandam essa percepção das diferenças e a postura de abertura, pois vamos encontrar ambientes heterogêneos. Consideramos que a sala de aula pode ser o ponto de partida para instruir os estudantes a entender que, em todos os lugares, há pessoas diferentes que vão compartilhar costumes, gostos, crenças, religiões, etnias, gênero, entre tantos outros aspectos. O diálogo intercultural pode e deve começar no ambiente escolar para ser expandido para as demais esferas de atuação social.

Considerando esse contexto e a imperativa necessidade de promover uma comunicação efetiva e incentivar a interação entre os alunos, acreditamos que a abordagem centrada na oralidade durante as aulas de língua inglesa desempenha um papel significativo no desenvolvimento dessas percepções. Ao proporcionar um ambiente propício para a expressão oral e a interação constante, os estudantes não apenas aprimoram suas habilidades comunicativas em inglês, mas também fortalecem a compreensão intercultural. O inglês, nesse contexto, surge como forma de promover a interação e a atuação em um mundo globalizado e plural, sendo a materialidade na qual ocorrem as trocas e sendo uma forma de proporcionar o contato entre estudantes na sala de aula. Ao criarmos esse ambiente respeitoso às diferenças, os alunos ganham confiança para expressar-se e utilizam a língua de forma significativa.

Também optamos por trabalhar com a oralidade devido à realidade da escola brasileira, na qual os alunos enfrentam poucas ou quase nenhuma oportunidade de desenvolver suas habilidades de comunicação. Em turmas compostas por muitos estudantes que têm poucas oportunidades de expressão oral, a vergonha e o medo de julgamento pelos colegas, juntamente com a falta de chance de integrar o aprendizado da língua ao seu contexto – ou seja, às suas vivências e cultura – são fatores que contribuem para a escassez da oralidade. Assim, ao focarmos na interação, buscamos não apenas promover a integração da turma, mas também realizar um trabalho linguístico e intercultural que visa um aprendizado de qualidade.

Como uma primeira tentativa de didatizar e aplicar o que pressupõe o desenvolvimento da CCI – a questão intercultural e linguística –, elaboramos as orientações didáticas e uma matriz de sistematização para um ciclo de tarefas. Propomos a matriz visando apresentar uma alternativa para os docentes que tem o intuito de trazer práticas voltadas para esses objetivos em suas aulas.

É importante enfatizar que ainda há muito para ser explorado sobre a CCI e suas potencialidades para o ensino e aprendizagem. Ressaltamos que a pesquisa nesse campo pode buscar propor maneiras de introduzir a CCI em outras disciplinas e propor uma implementação de uma perspectiva de ensino intercultural em todo o currículo. Além disso, trabalhar com a CCI pode envolver trabalhos interdisciplinares, demonstrando como além das linguagens, as diversas áreas do conhecimento podem contribuir para o aprimoramento dessa.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, A.F., LUNA, J.M.F. **Do referencial de competência comunicativa intercultural para o seu desenvolvimento na educação básica.** *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. v. 11, n. 1, p. 2 e p. 261-276 - jul./dez. 2015.
- BAILEY, K.M. **Chapter 3: Speaking.** In: NUNAN, D. **Practical English Language Teaching**. 1. ed. Nova Iorque: The McGraw-Hill Companies, 2003, p. 47-66.
- BAILEY, K.M. **Practical English Language Teaching Speaking.** Nova Iorque: The McGraw-Hill Companies, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BROWN, H. D. **Language Assessment: Principles and Classroom Practices.** Nova Iorque: Pearson Education, 2004.
- BROWN, H. D., LEE, H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** 4. ed. Nova Iorque: Pearson Education, 2015.
- BURNS, A. **Concepts for Teaching Speaking in the English Language Classroom.** *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal*, v. 12, n. 1, jan. 2019.
- BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.** 2. ed. Bristol: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM M., GRIBKOVA B., STARKEY H. **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers.** Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- DEARDORFF, D. K. **Implementing Intercultural Competence Assessment.** In: DEARDORFF, D. K. **The SAGE handbook of intercultural competence.** Los Angeles: SAGE, 2009, p. 477-491.
- DEARDORFF, D. K. **Manual for Developing Intercultural Competencies.** Paris: UNESCO, 2020.
- DEARDORFF, D. K. **Preface.** In: DEARDORFF, D. K. **The SAGE handbook of intercultural competence.** 1. ed. Los Angeles: SAGE, 2009, p. 11-14.
- FANTINI, A. E. **Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools.** In: DEARDORFF, D. K. **The SAGE handbook of intercultural competence.** Los Angeles: SAGE, 2009. p. 456 - 476.
- FANTINI, A., TIRMIZI, A. **Exploring and Assessing Intercultural Competence.** World Learning Publications. Paper 1, 2006. Disponível em: http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1. Acesso em: 09/07/2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

HUBER, J., REYNOLDS, C. **Developing Intercultural Competence Through Education**. Strasbourg: Council of Europe, 2014. Disponível em: <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>. Acesso em: 12/06/2023.

HYMES, D. **On communicative competence**. In: PRIDE, J.B., HOLMES, J. **Sociolinguistics: Selected readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

LAGES, M. F., MATOS, A. T. **Da multiculturalidade à interculturalidade**. Povos E Culturas, v. 13, p. 9-43. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2009.8668>. Acesso em: 12/06/2023.

LACKMAN, K. **Teaching speaking sub-skills: Activities for improving speaking**. 1. ed. Toronto: Lackman & Associates, 2010.

OLIVEIRA, A. P. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2**. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11605>. Acesso em: 12/06/2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <http://www.ct.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/declaracao-universaldosdireitos-humanos-1948.pdf/view>. Acesso em: 07/08/2023.

PAIVA, V. L. M. O. **Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 117-129.

RIBEIRO, R. **Cultura popular: uma revisitação conceptual**. In: MARTINS, M. L., MACEDO, I. **Políticas da língua, da comunicação e da cultura no espaço lusófono**. 1. ed. Apartado: Húmus, 2019, p. 107-115.

SANTOS; B. S., MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. 2. ed. Coimbra: Edições Almedina e CES, 2010.

UNESCO. **Guidelines on intercultural education**. Paris: UNESCO, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>. Acesso em: 08/08/2023.

UNESCO. **Intercultural competencies: Conceptual and operational framework**. Paris: UNESCO, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>. Acesso em: 07/08/2023.

UR, P. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge: Cambridge University, 2009.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. 1. ed. Harlow: Longman, 1996.