



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO

KAMILA FREIRE DE OLIVEIRA

PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA ESPANHOLA NA PERSPECTIVA DO
ENSINO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIO: UMA PROPOSTA DE CURSO EAD À
LUZ DO *DESIGN* INSTRUCIONAL

Manaus - AM

2023

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

KAMILA FREIRE DE OLIVEIRA

**PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA ESPANHOLA NA PERSPECTIVA DO
ENSINO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIO: UMA PROPOSTA DE CURSO EAD À
LUZ DO *DESIGN* INSTRUCIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Campus Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho.

Área de Concentração: Processos e Recursos para o Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa: Recursos para o Ensino Técnico e Tecnológico

048p Oliveira, Kamila Freire de.

Produção oral em língua espanhola na perspectiva do ensino crítico-emancipatório: uma proposta de curso EAD à luz do design instrucional. / Kamila Freire de Oliveira – 2023.

172 f.; il. color.

Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho

1. Língua espanhola - ensino. 2. Educação crítica. 3. EAD. I. Coelho, Iandra Maria Weirich da Silva. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas III. Título.

CDD 460.370

KAMILA FREIRE DE OLIVEIRA

PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA ESPANHOLA NA PERSPECTIVA DO ENSINO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIO: UMA PROPOSTA DE CURSO EAD À LUZ DO *DESIGN* INSTRUCIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Campus Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Iandra Maria Weirich da Silva Coelho: 02605385906

Assinado digitalmente por Iandra Maria Weirich da Silva Coelho:02605385906
DN: CN=Iandra Maria Weirich da Silva Coelho:02605385906, OU=IFAM - Instituto Federal do Amazonas, C=ICPEdu, C=BR
Razão: Eu sou o autor deste documento
Localização: sua localização de assinatura aqui
Data: 2023.02.23 14:46:17-04'00"
Foxit Reader Versão: 10.1.0

Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho – Orientadora
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Documento assinado digitalmente
 MARIA LUCIA TINOCO PACHECO
Data: 05/03/2023 19:13:35-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco – Membro Titular Interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Documento assinado digitalmente
 JORGELINA IVANA TALLEI
Data: 05/03/2023 11:16:56-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Dra. Jorgelina Ivana Tallei – Membro Titular Externo (UNILA)

Manaus - AM

2023

Dedico este trabalho a minha mãe Rosana Melo Freire de Oliveira e a todos os que me ajudaram ao longo desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar forças para lutar pelos meus objetivos e me conceder bênçãos infinitas.

A minha mãe, Rosana Melo Freire de Oliveira, o verdadeiro significado de amor para mim. Obrigada pelo apoio e torcida incondicional. Espero ser sempre motivo de orgulho.

Ao meu pai, Rogério Fernandes de Oliveira, por não medir esforços para me ajudar em tudo que preciso. Que Deus lhe abençoe e que ainda possamos celebrar juntos muitas outras vitórias como essa.

Aos meus amigos, que foram determinantes nesse processo, por cada conselho, cada material emprestado, cada conversa que trazia conforto ao saber que nunca estive sozinha nessa caminhada. Obrigada pelo apoio incondicional e por tanta torcida pelo tempo em que me dediquei a este trabalho, em especial registro meu agradecimento ao Bruno Andrade, Ralph Breno e Paulo Vitor Leles.

A minha orientadora, Prof.^a Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho, por quem tenho uma imensa admiração, tornando-se um exemplo de professora e pesquisadora. Obrigada pela dedicação, paciência e parceria, que diga-se de passagem deu muito certo. A construção deste trabalho possibilitou também a minha ressignificação como profissional e o gosto pela área da pesquisa. Sem dúvida, sem a sua valiosa orientação nada seria possível. Gratidão! Ainda vamos colher muitos frutos desse trabalho.

A Prof.^a Dra. Jorgelina Ivana Tallei e a Prof.^a Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco pela participação da minha Banca de Qualificação e Defesa e pelos olhares atenciosos que trouxeram contribuições valiosas com apontamentos que enriqueceram o processo da pesquisa.

Aos meus queridos professores do PPGET, que fizeram a diferença na minha formação por meio de cada aula, trabalho e conversas, que foram inspiração ao longo da minha trajetória. Obrigado a todos meus mestres que são tão dedicados e atenciosos.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM), que permitiu a condução e a dedicação a essa pesquisa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), que me proporcionou uma educação pública de qualidade. Espero poder contribuir com a sociedade com os saberes adquiridos nessa instituição por meio da minha vocação que é ensinar.

A problematização é a tal dialética, que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com seu processo. Ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização (FREIRE, 1992, p.82).

RESUMO

Esta pesquisa trata do contexto de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola (LE), constituindo-se de uma proposta de curso EAD, voltada para o desenvolvimento da produção oral de LE. A proposta foi desenhada a partir de uma adaptação do curso e-Tec Idiomas Sem Fronteiras realizada à luz do Design Instrucional ADDIE e ancorada nas bases teóricas da Competência Comunicativa e Matriz Crítico-emancipatória. O curso, produto da adaptação, é composto por 4 (quatro aulas) e contabiliza 40 horas na modalidade EAD, está hospedado no ambiente virtual de aprendizagem - Escola Virtual do IFAM - na plataforma *Moodle* e engloba uma variedade de tecnologias que objetivam mediar o ensino da produção oral pautado na língua, comunicação e pensamento crítico. A avaliação da proposta envolve um estudo empírico, do tipo estudo de caso, e valida o produto no tocante à três dimensões: linguístico-comunicativo, crítico-emancipatório e *design* instrucional do curso. Os dados coletados correspondem às atividades, avaliações, questionários, informações oriundas da (auto)avaliação dos sujeitos-participantes (com uso de rubricas), observações da pesquisadora (professora da turma) e considerações de um avaliador externo (pedagoga responsável pelo Núcleo de Tecnologia de Produção de Material Didático para EaD, da Diretoria de Ensino a Distância do IFAM) que foram analisados nos preceitos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), escala likert e rubricas de desempenho e autoavaliação. Na dimensão linguístico-comunicativa, os resultados apontam para o desenvolvimento da produção oral dos estudantes que alcançaram níveis *plus* com a contribuição dos aspectos: fomento à consciência linguística, autonomia, interação, *feedback*, colaboração e compartilhamento enquanto as limitações neste âmbito correspondem à gestão do tempo, carga-horária das atividades, ao perfil do aluno EAD e uso de ferramentas adequadas às diferentes situações didáticas. Na dimensão crítico-emancipatória, os estudantes se autoavaliaram com significativo desenvolvimento nos critérios de argumentação e reflexão. Os aspectos em destaque foram: fomento à reflexão, atividades com foco na cultura, ampliação de visões de mundo, inclusão de temas transversais, desenvolvimento de postura investigativa e aprendizagem contextualizada. A dimensão do design instrucional do curso foi avaliada a partir da gradação de concordância em escala *likert* que revelou como aspectos contributivos o material pdf, a metodologia, os temas discutidos, as tarefas, a tutoria, e a linguagem acessível. Por outro lado, as limitações do DI tratam acerca da carga-horária, carregamento de recursos, a necessidade de potencializar atividades mais interativas e cooperativas e organização do AVA. Os produtos educacionais resultantes dessa pesquisa são: i) um curso EAD “Língua Espanhola: desenvolvendo competências comunicativas e críticas” e ii) Um guia intitulado “Desenvolvendo competências comunicativas e críticas em Língua Espanhola na EAD - Guia para professores”.

Palavras-chave: Língua Espanhola. Produção oral. Crítico-emancipatória. Curso EAD.

ABSTRACT

This research deals with the context of teaching and learning the Spanish Language (FL), constituting a proposal for a distance learning course (DL), aimed at the development of oral production in FL. The proposal was designed based on an adaptation of the e -Tec - Languages Without Borders course carried out in the light of the ADDIE Instructional Design and anchored in the theoretical bases of Communicative Competence and the Critical- Emancipatory Matrix. The course, product of the adaptation, consists of 4 (four classes) and accounts for 40 hours in the distance learning modality, is hosted in the virtual learning environment - IFAM Virtual School - on the Moodle platform and includes a variety of technologies that aim to mediate teaching of oral production based on language, communication and critical thinking. The evaluation of the proposal involves an empirical study, of the case study type, and validates the product in terms of three dimensions: linguistic-communicative, critical and instructional design of the course. The collected data correspond to the activities, evaluations, questionnaires, information from the (self) evaluation of the subject-participants (with the use of rubrics), observations of the researcher (class teacher) and considerations of an external evaluator (pedagogue responsible for the Technology Center Production of Didactic Material for DL, of the Directorate of Distance Learning of IFAM) which were analyzed in the precepts of content analysis (BARDIN, 2011), *likert* scale and rubrics of performance and self-assessment. In the linguistic-communicative dimension, the results point to the development of the oral production of students who reached plus levels with the contribution of the aspects: promotion of linguistic awareness, autonomy, interaction, feedback, collaboration and sharing while the limitations in this área correspond to the management of the time, workload of activities, the profile of the distance learning student and use of appropriate tools for different didactic situations. In the critical thinking dimension, the students self-assessed themselves with significant development in the argumentation and reflection criteria. The highlighted aspects were: promotion of reflection, activities focused on culture, expansion of worldviews, inclusion of cross-cutting themes, development of an investigative posture and contextualized learning. The dimension of the instructional design of the course was evaluated from the gradation of agreement on a Likert scale, which revealed as contributory aspects the pdf material, the methodology, the topics discussed, the tasks, the tutoring, and the accessible language. On the other hand, the limitations of DI deal with the workload, loading of resources, the need to enhance more interactive and cooperative activities and the organization of the VLE. The educational products resulting from this research are: i) a DL course “Spanish Language: developing oral production based on communicative and critical competences” and ii) A guide entitled “Oral production in Spanish Language: communicative and critical competences in the distance modality - Guide for teachers”.

Key words: Spanish language. Oral production. Critical-emancipatory. distance learning modality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Características da Matriz Crítico-emancipatória	34
Quadro 2. Trabalhos Relacionados	42
Quadro 3. Etapas do Modelo ADDIE e síntese das atividades	45
Quadro 4. Número de tarefas das unidades didáticas utilizadas na adaptação	51
Quadro 5. Panorama das atividades e -Tec – idiomas sem fronteiras (Aulas 1 a 4)	53
Quadro 6. Padrões e fatores determinantes no uso da web na educação	56
Quadro 7. Plano de curso	62
Quadro 8. Matriz de Design Instrucional	65
Quadro 9. Organização da aula 1	69
Quadro 10. Organização da aula 2	71
Quadro 11. Organização da aula 3	73
Quadro 12. Organização da aula 4	75
Quadro 13. Síntese das etapas do estudo de caso	80
Quadro 14. Comparação de descritores	82
Quadro 15. Rubrica adotada para a avaliação de produção oral	83
Quadro 16. Categorias iniciais finais	95
Quadro 17. Rubrica para avaliação do desenvolvimento do pensamento crítico.	106
Quadro 18. Categorias iniciais e finais	108
Quadro 19. Perspectiva dos estudantes quanto ao potencial para o pensamento crítico	115
Quadro 20. Ranking Médio dos aspectos pedagógicos	117
Quadro 21. Ranking Médio dos aspectos tecnológicos	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema da competência comunicativa	26
Figura 2. Esquema modelo ADDIE	30
Figura 3. Esquema do curso e -Tec	40
Figura 4. Resultados da pesquisa bibliográfica em quantidade	42
Figura 5. Ações relacionadas à análise	46
Figura 6. Fatores contextuais e elementos de análise	47
Figura 7. Dinâmica de acesso às atividades	50
Figura 8. Exemplo de atividade do eTec	51
Figura 9. Exemplo de atividade de avaliação do e-Tec	52
Figura 10. Ferramentas do AVA utilizadas no curso0	57
Figura 11. Objetivos instrucionais para direcionar a adaptação.	59
Figura 12. Estrutura do Curso	63
Figura 13. Tela do episódio 1 – Hoy por ti, mañana por mí	68
Figura 14. Tela do episódio 2 – En un mundo virtual	71
Figura 15. Dimensões e aspectos avaliados na pesquisa.	77
Figura 16. Página inicial da Plataforma	79
Figura 17. Organização dos instrumentos de coleta e análise	81
Figura 18. Organização dos instrumentos de coleta e análise	84
Figura 19. Organização dos instrumentos de coleta e análise	85
Figura 20. Gráfico nível de espanhol	87
Figura 21. Gráfico dificuldade de aprendizagem	87
Figura 22. Avaliação do teste diagnóstico pelo professor	88
Figura 23. Comparação dos níveis ao final do curso	90
Figura 24. Comparação da avaliação da professora e autoavaliação dos alunos.	94
Figura 25. Autoavaliação dos alunos do pensamento crítico	107
Figura 26. Avaliação dos recursos utilizados	122
Figura 27. Visão do curso no Moodle	124
Figura 28. Capa do Produto Educacional	124
Figura 29. Página da unidade 1	125

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABED** Associação Brasileira de Educação a Distância
- AVA** Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BDTD** Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BNCC** Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CONIF** Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional
- EAD** Educação a Distância
- ENEM** Exame Nacional do Ensino Médio
- EPT** Educação Profissional e Tecnológica
- EUA** Estados Unidos da América
- FORINTER** Fórum de Relações Internacionais
- DI** *Design* Instrucional
- IFAM** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
- IFCE** Institutos Federais do Ceará
- IFRN** Institutos Federal do Rio Grande do Norte
- IF Sul** Instituto Federal Sul-rio-grandense
- LE** Língua Espanhola
- MEC** Ministério da Educação
- NPTE** Núcleo de Produção e Tecnologia Educacional
- TIC** Tecnologias de Informação e Comunicação
- SCIELO** Scientific Electronic Library Online
- UFAM** Universidade Federal do Amazonas
- QECR** Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
- PRONATEC** Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- SeTec/MEC** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1.1 As TIC e os ambientes virtuais de aprendizagem no contexto do ensino de Línguas Adicionais	23
1.2 Design Instrucional	29
1.3 Matriz Crítico-Emancipatória	31
1.4 Apresentando Os Cursos e-Tec Idiomas Sem Fronteiras	37
1.4.1 Estrutura original do curso e-Tec Idiomas	39
1.5 Trabalhos Relacionados: experiências de produção oral em contextos virtuais	41
2 PROPOSTA DO CURSO EAD	44
2.1 ANÁLISE	45
2.1.1 Fatores Contextuais Gerais	48
2.1.2 Fatores contextuais inibidores	49
2.1.3 Fatores contextuais facilitadores	60
2.1.4 Fatores contextuais ausentes	61
2.2 DESIGN	62
2.3 DESENVOLVIMENTO	66
2.4 IMPLEMENTAÇÃO	76
2.5 AVALIAÇÃO	76
2. PERCURSO METODOLÓGICO PARA A AVALIAÇÃO DO CURSO	78
3.1 Contexto da Pesquisa e caracterização dos participantes	79
3.1.1 Coleta dos dados linguísticos	81
3.1.2 Análise dos dados referente ao crítico-emancipatório	84
3.1.3 Análise dos dados do <i>Design</i> Instrucional	85
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	85
4.1 Questão de pesquisa 1 - Em quais aspectos o curso demonstra-se eficiente para o desenvolvimento da produção oral, sob uma perspectiva linguística e comunicativa?	86
4.2 Questão de pesquisa 2 - Em quais aspectos o curso demonstra-se eficiente para o desenvolvimento do pensamento crítico, por meio do uso da língua?	105
4.3 Questão de pesquisa 3 - Quais são as contribuições e limitações pedagógicas e tecnológicas encontradas no curso desenvolvido a partir do DI?	116
4.4 Visão Geral Do Produto Educacional	123
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE A	156

APÊNDICE B
APÊNDICE C

158
160

INTRODUÇÃO

Comunicar-se é uma habilidade fundamental para atuar de forma eficiente nos diversos âmbitos da vida social. Nesse contexto, entre os diferentes meios de estabelecer a comunicação, a língua oral constitui um veículo de fortalecimento das relações no campo científico, cultural, econômico, político e profissional (CONSOLO, 2000).

Considerando esse cenário, destacamos a necessidade da aprendizagem de outras línguas em meio “a uma espécie de ciclo global, onde todos os países e todas as pessoas em qualquer lugar do mundo podem se comunicar entre si” (SANTOS, 2015, p. 97). Essa rápida e dinâmica interação é favorecida pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TIC) que também desempenham um papel importante já que apresentam “possibilidades de convergência e sinergia, e influenciam cada vez mais a construção de conhecimentos, valores e atitudes” (KENSKI, 2007, p. 33).

Partindo desse pressuposto, é possível constatar que as TIC se tornaram parte indissociável da vida humana, incluindo o campo educacional, uma vez que apresentam grande potencial para a promoção da aprendizagem. Na mesma linha, Williams (2002, p. 65, tradução nossa), afirma que “o futuro da educação estará profundamente ligado à tecnologia da informação. Contudo, o mais importante será como os educadores e estudantes utilizam as TIC para a aprendizagem contínua”.

Vários estudiosos apontam que as potencialidades das TIC também podem ser aplicadas com o objetivo de otimizar as experiências de ensino e aprendizagem de línguas adicionais¹ (PAIVA, 2015; HOCKLY, 2015; SÁ, 2015; SANTOS, 2015; CRUZ, 2020).

Assim, faz-se primordial aprimorar práticas educativas no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas que se alinhem à realidade sociocultural e tecnológica vivenciada. Como parte desse novo paradigma educacional de base tecnológica, modalidades de ensino como a Educação a Distância (EAD) vem recebendo certa ênfase já que proporciona o acesso crescente ao aprendizado, aperfeiçoamento e atualização de competências para novas áreas do conhecimento, personalização e flexibilidade que possibilita conciliar a vida laboral e familiar com os estudos, além da possibilidade de transcender barreiras geográficas e temporais (MOORE; KEARSLEY, 2008).

¹ O termo língua adicional enfatiza o acréscimo a outras línguas que o aluno já tenha em seu repertório, ressaltando o caráter aditivo da nova língua aprendida à vida do aluno e às possibilidades adicionais (que tal língua proporciona) de participação do mundo (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127-128).

Nesse enquadramento, Bulla (2014) pondera que é necessário investigar contextos de educação linguística em EAD, compreendendo as suas especificidades para contribuir de forma mais efetiva na sociedade contemporânea, no que concerne às intervenções educacionais organizadas em ambientes virtuais de aprendizagem e verificar em que medida as TIC contribuem no trato pedagógico. Na mesma linha, Behar (2009) acrescenta que ainda há pouca reflexão e pouca análise sobre as experiências educativas realizadas em ambientes virtuais e os materiais utilizados nesses modelos de cursos.

Esse processo de ensino e aprendizagem pode ocorrer em eventos síncronos e/ou assíncronos, por meio de contextos virtuais para os quais são necessárias propostas bem definidas e organizadas (BULLA, 2014), evidenciando um processo que não seja caracterizado como uma mera transferência e transcrição de materiais analógicos, mas que tenha o objetivo de prover a mediação pedagógica necessária e significativa, capaz de promover novas conexões e a construção do conhecimento (CAMPOS; COSTA; SANTOS, 2007).

Com base nesse cenário, destacamos nessa pesquisa a proposta de um curso de Língua Espanhola (doravante LE), com atividades focadas no desenvolvimento da habilidade de produção oral. Trata-se de uma habilidade produtiva e frequente, cujo desenvolvimento abrange fatores como fluência, pronúncia, riqueza de vocabulário, correção gramatical e competência discursiva (GOMEZ, 2004; WILDGRUBE *et al.*, 2008), evidenciada na literatura como uma habilidade complexa a ser desenvolvida, mas que constitui um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais (GOMEZ, 2004; CAVALCANTE, 2015) e demanda um tratamento pedagógico específico (D'ELY; MOTA, 2004). Nesse contexto, a pesquisa de Paiva (2007) revelou com base na análise de um banco de narrativas de aprendizes de línguas, o desejo dos estudantes pelo desenvolvimento das habilidades orais na língua-alvo e a frustração com práticas insuficientes, tanto em espaços presenciais como virtuais.

De maneira análoga a Paiva (2007), outros estudiosos da linguística revelam problemáticas que emergem das práticas relacionadas à produção oral de línguas em contextos a distância. Dada a devida atenção a esses percalços, justificamos a pertinência dessa pesquisa que busca investigar novas propostas e propor alternativas que possam contribuir para avançar nesse cenário. O estudo de Blake (*et al.*, 2008), por exemplo, revela que ainda há a necessidade de que estudantes de cursos a distância e híbridos recebam mais instrução para desenvolvimento da habilidade de produção oral dentro de uma sólida base

pedagógica², levando em conta, especialmente, que as TIC adicionam complexidade ao processo de ensino e aprendizagem, e por esse motivo, surgem problemas que consistem na preparação didática e pedagógica das aulas e atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para o desenvolvimento da habilidade de produção oral em diferentes línguas (ESTIVALET; HACK, 2011).

Giglio (2019) também evidenciou a importância de pesquisas que contemplem essa área com base em um levantamento de estudos (AUIINGER *et al.* 2009; YANGUAS; 2010; TAILLEFER; MUNOZ-LUNA, 2014) e aplicações de pesquisas realizadas na Universidade de Dalarna³. Por meio desses resultados constatou que propostas voltadas para o desenvolvimento da habilidade de produção oral em cursos *on-line* ainda é o “calcanhar de Aquiles”, dentre todas as habilidades. A pesquisadora utilizou essa expressão “*achilles’ heel*” ao se referir à produção oral para enfatizá-la como o ponto fraco do ensino de línguas em ambientes virtuais, já que enfrenta várias dificuldades ao ser trabalhada, tais como, a inserção dessa prática nas rotinas diárias de estudo dos estudantes, o estímulo aos alunos para as produções orais espontâneas, a carência de atividades colaborativas, a falta de utilização adequada e variedade de recursos tecnológicos, entre outras.

Estudos apontam ainda a pouca variedade de recursos no ambiente virtual que possam ser utilizados para o desenvolvimento da produção oral e a confusão dos objetivos do uso dessas ferramentas (DOURADO, 2016) já que, muitas vezes, os ambientes virtuais são utilizados apenas como “repositório de arquivos e avisos” (SILVA *et al.*, 2010, p. 544).

A esse respeito, Behrens *et al.* (2007, p.2) explica que não se trata de uma mudança trivial de procedimentos didáticos, mas de transições paradigmáticas “[...] que são permeadas por questões que exigem um processo de investigação e reflexão aprofundado”. Logo, ganha sentido a pesquisa em prol da elaboração de materiais, propostas e cursos no contexto de ambientes virtuais, tendo em conta a gama de possibilidades que essa modalidade oferece a partir de seu caráter flexível e prático. Todo esse contexto, em que esse paradigma de ensino ganha relevância e mais adeptos a cada dia, mediante às transformações socioculturais e momentos atípicos como a pandemia de COVID 19 demonstra a emergência da criação de

² Tais resultados foram fornecidos após análise comparativa do desenvolvimento da produção oral em cursos livres de LE a distância e semipresenciais.

³ Localizada em Dalarna, no centro da Suécia, essa universidade também oferece muitos cursos *on-line* em tempo real, sendo a universidade reconhecida nacionalmente como pioneira nesse campo, com seu estabelecido Centro de Aprendizagem de Próxima Geração (BGLC). Para conhecer mais sobre a universidade: <https://www.du.se/en>.

novas práticas e “oportunidades de desenvolvimento de cursos a distância, em todos os níveis de ensino e em todas as áreas do conhecimento” (TAVARES, 2007, p. 12).

Segundo Rodrigues e Ortiz-Preuss (2017), ainda há limitações de caráter pedagógico e tecnológico para a prática da produção oral das línguas em ambientes virtuais, visto que a fala ainda é pouco compreendida, constituindo assim, um desafio maior que o desenvolvimento de outras habilidades, tais como, a compreensão leitora, auditiva e expressão escrita. Isso se dá devido à natureza dinâmica e espontânea da competência comunicativa oral, que exige agilidade para o planejamento das construções (CRYSTAL, 2001), e pode “gerar ansiedade e nervosismo” (CARVALHO; SOARES, 2020, p.162).

Nessa pesquisa, temos como proposta central realizar uma adaptação do módulo B1 do curso de Língua Espanhola, oriundo do Programa e-Tec idiomas sem fronteiras. Trata-se de um programa de ensino de línguas a distância que foi concebido e produzido pela Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, via Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Se -Tec/MEC) e Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional (CONIF) e ofertado por diversos Institutos Federais ao redor do Brasil. Para tanto, realizamos uma adaptação desse material estabelecendo um novo objetivo para o curso EAD que consiste em focar no desenvolvimento da produção oral por meio de diferentes recursos tecnológicos, a fim de analisar as potencialidades e limitações do curso conforme o novo objetivo.

Entre as principais motivações para a realização dessa pesquisa, podem ser citadas as inquietações oriundas de experiências acadêmicas e profissionais. Durante a trajetória acadêmica realizada na Universidade Federal do Amazonas, no curso de Letras - Língua e Literatura Espanhola foi possível observar a organização de uma matriz curricular com algumas disciplinas que visavam contribuir com a produção da oral, tais como, Prática Oral em LE I e II e o grupo de disciplinas subsequentes intituladas Módulo Prático I, II, III, IV e V. A fim de que essa prática pudesse transcender os horários pré-estabelecidos da sala de aula tradicional, outros recursos virtuais se tornaram ferramentas de uso cotidiano, tais como cursos extracurriculares e aplicativos desenvolvidos para a aprendizagem de línguas que desempenharam um papel primordial no aperfeiçoamento da prática oral.

O contato frequente com esse contexto tecnológico fez surgir grande interesse no estudo dessas ferramentas e suas potencialidades. Por esse motivo, também, houve algumas

participações em oficinas, eventos e projetos de extensão que exploravam as discussões da temática sobre o uso das TIC e suas potencialidades no campo das línguas.

Outro fator deve-se ao contato com ambientes virtuais como estudante assídua de línguas adicionais, como por exemplo, o inglês e alemão, e a dificuldade com relação ao desenvolvimento da habilidade oral dessas línguas, devido a maior parte de os cursos possuírem foco nos aspectos gramaticais, oferecendo espaço e práticas insuficientes para o desenvolvimento da produção oral. Ainda no papel de discente, na segunda graduação em Pedagogia, na modalidade EAD, o AVA oferece como opção para integralizar os créditos de optativas alguns cursos extracurriculares, dentre eles, de línguas adicionais; contudo, o ambiente também é pouco ou quase nada interativo, com foco na gramática, em detrimento da abordagem comunicativa.

Embora a maioria das experiências como docente tenha sido realizada na modalidade presencial em cursos livres de idiomas ou em escolas privadas de ensino básico, em algumas ocasiões foram ministradas aulas particulares *on-line* e atividades extraclases como instrutora de idiomas (como no curso ASLAN, por exemplo), cujo contato com essa realidade despertou inquietações sobre a necessidade de reestruturar as práticas pedagógicas.

Tendo em conta esse cenário em que se projeta a necessidade de empregar esforços para a promoção de práticas pedagógicas no ensino e aprendizagem de LE, com especial ênfase na aquisição e no desenvolvimento da habilidade de produção oral na língua-alvo que se alinhem às demandas sociais e busquem cada vez mais o engajamento dos alunos, entendemos a importância de promover um ensino mais voltado para o uso consciente e autônomo da língua por meio da comunicação como veículo de reflexão-transformação.

Para tanto, adotamos uma perspectiva construtivista, apoiada nos pressupostos teóricos da matriz crítico-emancipatória (KUNZ, 2004; SANT'ANA; MOURA; COSTA, 2014), com foco no ensino e aprendizagem de línguas e na formação de sujeitos críticos e autônomos em constante formação para atuar na vida social, cultural e esportiva, integrada à abordagem da competência comunicativa (CONSELHO DA EUROPA, 2020), visando ao desenvolvimento de saberes e competências na língua-alvo.

O processo de adaptação do curso é pensado a partir de critérios metodológicos do *Design Instrucional* (DI) para auxiliar na concepção e estruturação dos conteúdos a serem trabalhados, na seleção das ferramentas e na adequação para uma linguagem de fácil compreensão (FILATRO, 2008; BRANCH, 2009). Objetivamos com o uso do DI estabelecer

um diálogo entre o pedagógico e o tecnológico de modo a potencializar a aquisição e desenvolvimento da produção oral em LE alcançando os objetivos educacionais delineados para essa proposta, e para tanto, seguimos “uma sequência de etapas que permitem construir soluções variadas – seja um curso, um programa de estudos, uma trilha de aprendizagem, um vídeo educativo, um tutorial multimídia - para necessidades educacionais específicas” (FILATRO, 2019, p. 38).

O uso do DI visa compreender de que forma as TIC podem contribuir para a produção oral em LE, a fim de pesquisar que tipo de práticas apoiadas pelas tecnologias digitais favorecem o processo de ensino e de aprendizagem da língua-alvo. “Este é o campo de pesquisa do *design* instrucional, entendido como o planejamento, o desenvolvimento e a utilização sistemática de métodos, técnicas e atividades de ensino para projetos educacionais apoiados por tecnologias” (FILATRO, 2007, p. 32).

Nesse sentido, o problema de pesquisa a ser investigado trata da seguinte questão: **De que forma um curso EAD, a partir do Design Instrucional, pode potencializar o desenvolvimento da habilidade de produção oral em língua espanhola, na perspectiva comunicativa e crítico-emancipatória?**

Com base no problema apresentado, o objetivo geral desta pesquisa é avaliar as contribuições e limitações de uma proposta de ensino e aprendizagem em formato de curso EAD voltado para o desenvolvimento da produção oral em Língua Espanhola. Assim, delineamos as seguintes questões norteadoras:

- Em quais aspectos o curso demonstra-se eficiente para o desenvolvimento da produção oral, sob uma perspectiva linguístico-comunicativa?
- Em quais aspectos o curso demonstra-se eficiente para o desenvolvimento do pensamento crítico, por meio do uso da língua?
- Quais são as contribuições e limitações pedagógicas e tecnológicas encontradas no curso desenvolvido a partir do DI?

A fim de avaliarmos as questões de pesquisa, realizamos uma investigação empírica, do tipo estudo de caso (YIN, 2005), tendo como sujeitos alunos e docentes do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

A fim de apresentarmos os detalhes desta pesquisa, organizamos este documento em 5 (cinco) capítulos. No capítulo 1, apresentamos a fundamentação teórica que

ampara o planejamento, desenvolvimento e avaliação da proposta. No capítulo 2, são demonstrados os detalhes da proposta de ensino e aprendizagem, suscitando cada etapa do *design* instrucional que norteia a composição das aulas, tecnologias utilizadas, atividades propostas, entre outros elementos. No capítulo 3, delineamos o percurso metodológico para a avaliação da proposta. No capítulo 4, apresentamos os resultados obtidos com a aplicação do estudo de caso. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que amparam esta pesquisa articulando teorias, fenômenos e conceitos fundamentais para o desenvolvimento da proposta de adaptação do curso e-Tec Idiomas sem fronteiras, com foco na produção oral. Para tanto, está dividido em seções. A primeira diz respeito ao contexto das TIC e ambientes virtuais no ensino de línguas, adentrando também na questão da competência comunicativa. Na seção seguinte, abordamos conceitos acerca do *Design* Instrucional e o modelo ADDIE, adotado para nortear a concepção da proposta. Na sequência, buscamos empreender uma discussão sobre a matriz Crítico-emancipatória, evidenciando aspectos relevantes que compõem esta matriz, e logo em seguida, apresentamos a Rede e-Tec Idiomas sem fronteiras, cujo programa ofertava cursos ao redor do país. Na última seção, apresentamos os trabalhos de pesquisa que elencamos como relacionados após um levantamento bibliográfico em que suscitam experiências de pesquisas acerca da produção oral em ambientes virtuais.

1.1 As TIC e os ambientes virtuais de aprendizagem no contexto do ensino de Línguas Adicionais

Na atual conjuntura, verifica-se que o acesso à informação se torna cada vez mais rápido e dinâmico. Essa realidade social tecnológica encontra-se também vinculada a práticas sociais linguísticas fazendo com que o binômio língua e tecnologia construam uma estreita relação se tornando indissociáveis. Nessa direção, Leffa (2009, p. 14) assinala que:

[...] não há como separar o uso da língua e seu ensino das tecnologias da informação e da comunicação. Essas tecnologias foram criadas em função da língua e existem para servi-la; o rádio, o telefone e mesmo a televisão, entre tantas outras tecnologias da informação, existem porque as pessoas falam. Por outro lado, as pessoas falam, ouvem, escrevem e leem, fazendo tudo isso com mais intensidade, porque essas tecnologias existem.

Essa intensa relação de interdependência entre as TIC e o ensino de línguas remontam várias décadas. No contexto bélico, na década de 1940, período em que ocorre a Segunda Guerra Mundial, essa relação se fortalece e registra-se um crescimento do ensino de línguas e o surgimento da abordagem de ensino Audio-Lingual, devido à necessidade que o exército americano possuía de militares fluentes em várias línguas (LEFFA, 1988).

De acordo com Richards e Rodgers (2001), esse panorama, além de favorecer a intensificação da tecnologia no contexto do ensino de línguas, também fez com que a oralidade conquistasse grande relevância. Desse modo, durante o uso da abordagem audio-lingual haviam “laboratórios de línguas, voltados principalmente para o desenvolvimento da

compreensão e produção oral através do uso de tecnologias de áudio e imagem” (CARVALHO; SOARES, 2020, p.156), no entanto, o ensino ainda estava sob forte “influência da concepção de língua estruturalista e do avanço e fortalecimento da psicologia behaviorista de linha skinneriana (aprendizagem a partir da formação de hábitos)” (FINARD; PORCINO, 2014, p. 251). Isso implica dizer que a oralidade era trabalhada a partir de estímulos repetitivos para a formação de hábitos. Franco (2010) detalha que nesses laboratórios de línguas havia uma substituição das interações professor-aluno e aluno-aluno pela interação tecnologia-aluno e o elemento mais importante dos exercícios eram os *drills*, isto é, a repetição de estruturas prontas, apenas com a substituição de um ou mais elementos (FINARD; PONCIANO, 2014).

Mais adiante, as críticas que circundaram esse método diziam respeito à incapacidade dos estudantes de utilizar os conhecimentos adquiridos por meio dessa metodologia em contextos reais (RICHARDS; RODGERS, 2001). Nesse cenário, “[...] surgem teorias da psicologia cognitiva e da linguística gerativa de Chomsky, que, com a noção de competência e desempenho, dão base a novas abordagens” (CARVALHO; SOARES, 2020, p.156).

A gramática gerativa de Noam Chomsky (1965) conferiu ao conceito de competência um caráter estruturalista, dando ênfase a aspectos gramaticais. Segundo Cenoz Iragui (2005), o interesse de Chomsky consistia em desenvolver uma teoria linguística focada no uso sistemático da língua e regras gramaticais. Bichernall e Muller explicam a visão instaurada pelo linguista norte-americano:

Esta teoria postula a existência de uma estrutura mental inata que permite a produção e compreensão de qualquer enunciado em qualquer idioma natural, possibilitando além disso que o processo de aquisição e domínio da língua falada requeira pouco *input* linguístico para seu correto funcionamento e se desenvolva de maneira praticamente automática (BICHERNALL; MULLER, 2014, p. 418, tradução nossa).

Essa concepção de Chomsky é apoiada em falantes e ouvintes idealizados que conhecem perfeitamente a língua e não cometem erros posto que não apresentam limitações ou distrações do contexto (HIERRO, 1976).

Em contrapartida, o sociolinguista Hymes (1972) vai além e trata da competência comunicativa como a aquisição da capacidade de saber utilizar a língua considerando aspectos sociais e contextuais.

A competência comunicativa é um termo mais geral para a capacidade comunicativa de uma pessoa, capacidade que abrange tanto o conhecimento da língua como a habilidade de utilizá-la. A aquisição de tal competência está mediada pela experiência social, as necessidades e motivações, e a ação, que ao mesmo tempo é

uma fonte renovada de motivações, necessidades e experiências” (HYMES, 1972, p. 1, tradução nossa).

Fica evidente a natureza integradora dessa competência visto que ultrapassa a ideia de língua engessada composta apenas por estruturas gramaticais e vocabulário, mas envolve também valores, atitudes, motivações no contexto de uso e por esse motivo “[...] a aquisição de tal capacidade deve estar ligada a uma experiência social, necessidades, motivações e a uma ação” (HYMES, 1972, p.2, tradução nossa).

Nessa perspectiva, para Barson e Debski (1996), o ensino comunicativo amparado pela tecnologia deve propiciar aos aprendizes da língua-alvo um espaço para atuarem como sujeitos ativos, que fazem uso de sua autonomia e criatividade durante todo o processo do fazer. Isso porque por meio da experiência ativa o aprendiz desenvolve também o conhecimento tácito que consiste em atuar de forma consciente e inconsciente adequando a comunicação ao seu contexto (BARCELOS, 2004). Na mesma direção, Hymes (1995, p.34, tradução nossa) afirma que ter competência comunicativa traduz-se na capacidade de saber: “quando falar, quando não, e do que falar, com quem, quando, onde e de que forma”.

Como principal base teórica de competência comunicativa para esta pesquisa, temos a perspectiva instaurada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas⁴ (CONSELHO DA EUROPA, 2020) uma vez que descreve detalhadamente os elementos que envolvem a competência comunicativa. Trata-se de um documento que vem norteando as práticas de profissionais da área de línguas ao redor do mundo e apresenta diretrizes acerca do ensino, aprendizagem e avaliação de línguas. Propõe uma visão multidimensional, que compreende um conjunto de dimensões, tais como, competências linguísticas, competências sociolinguísticas e competências pragmáticas que formam a Competência Comunicativa global, conforme é possível verificar na Figura 1.

O esquema demonstra que as competências linguística, pragmática e sociolinguística, por sua vez, se desdobram em outros elementos inerentes à língua. Assim, nesta investigação, visamos contemplar uma dimensão linguístico-comunicativa, por meio da verificação do desempenho dos estudantes em três critérios: vocabulário, pronúncia e coerência/coesão e por meio de uma avaliação qualitativa da Competência Comunicativa, em que a produção oral deverá ser aprimorada com a abordagem das temáticas tratadas, com foco nas estratégias de interação e temáticas que fomentam o uso da língua para a reflexão e criticidade. Essa dimensão Crítico-emancipatória tem sido postergada, sobretudo em estudos que envolvem a

⁴ QEER - Sigla para Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

habilidade de produção oral (CARVALHO; SOARES, 2020, ROCHA, 2018) e ganha

Figura 1. Esquema da competência comunicativa

destaque no produto educacional aqui proposto.



Fonte: Conselho da Europa (2020, p.129, tradução nossa)

Pesquisadoras como Coelho (2019) e Soares (2019) ressaltam a complexidade em avaliar a competência comunicativa oral uma vez que envolve múltiplos elementos, o que dificulta a mensuração desse desenvolvimento. Por este motivo, definimos de forma clara os critérios nos quais estão concentrados a avaliação do curso de modo a identificar e discutir as potencialidades e limitações para o desenvolvimento dos alunos nesses aspectos.

Ao apresentarmos uma proposta que busca integrar a competência comunicativa ao ensino crítico de línguas, assumimos um direcionamento que Mattos e Valério (2010, p. 86) consideram importante, visto que o principal objetivo educativo é a formação contínua do indivíduo, e nessa finalidade, os dois enfoques “se complementam porque a crítica social pressupõe o controle do código e a negociação de significados é uma prática social que, como tal, é potencialmente transformadora”

Em tom similar, Rocha (2018) advoga sobre a importância de adotar preceitos de vertentes críticas do ensino de línguas que sirvam de insumo para um engajamento crítico dos alunos para que sejam potencializadas ações de interpretação, expressão e negociação de significados.

Reiteramos que, para esta pesquisa, julgamos importante alinhar-nos às concepções que abordam o fenômeno linguístico como dinâmico e contextualizado e que ultrapassem a visão estruturalista, a fim de abranger outros elementos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem muitas vezes desconsiderados, permitindo assim, a apropriação da língua por parte do aluno, de tal maneira que se converta em mais uma possibilidade de intervir em diferentes situações comunicativas, sejam elas escritas ou orais, tanto no âmbito presencial como virtual.

Nesse cenário, destacamos a importância dessa articulação também realizada no mundo digital. Para Magro (2015), aprender na atual conjuntura implica imergir na cultura digital e se beneficiar dela para desenvolver a aprendizagem de forma contextualizada e conectada, isto significa:

Criar redes de aprendizagem, compartilhar práticas experiências, entender e manejar a aprendizagem colaborativa, desenvolver a capacidade de autonomia na aprendizagem, fixar-se metas e objetivos e ter espírito crítico para selecionar as fontes de aprendizagem (MAGRO, 2015, p.16).

Nesse sentido, “os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAS) oferecem espaços virtuais ideais para que os alunos possam se reunir, compartilhar, colaborar e aprender juntos” (PAIVA, 2010, 357). Isso permite potencializar o processo de ensino e aprendizagem, sob uma perspectiva ativa, podendo ampliar novos caminhos para práticas mais personalizadas, uma vez que os AVAS são mídias inseridas em um ciberespaço com ferramentas capazes de promover a interação entre os atores. Estudiosos explicam que essa personalização pode ir além da adequação do tempo e espaço no mundo digital, e também personalizar em termos de linguagem, acessibilidade e estilos de aprendizagem (SAVIC; STANKOVIC; JANACKOVIC, 2012)

Embora os ambientes virtuais ofereçam tais possibilidades, o processo educativo permanece dependente de uma série de fatores, tais como, a proposta pedagógica, aspectos técnicos do curso, envolvimento do aluno, composição do material didático, qualidade dos tutores como também recursos disponibilizados (PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2007). Nessa discussão, Behar e Waquil (2009, p. 181) acrescentam que:

Com relação a cursos complementares à distância, deve-se fugir do enfoque totalmente conteudista que busca apresentar conteúdos e exigir a resolução de exercícios, e buscar formas de valorizar mais as interações, de modo a tornar o espaço virtual um ambiente favorável à aprendizagem. No início da EAD mediada pelos recursos da internet, toda a atenção estava voltada para o professor e para os recursos tecnológicos, enquanto o aluno ficava como coadjuvante do processo. Hoje em dia já se percebe que o aluno deve ser o centro e o foco da aprendizagem *on-line*, ou seja, a preocupação principal de cursos a distância não deve ser ensinar, mas facilitar a construção do conhecimento.

No contexto do ensino de línguas, consoante Almeida Filho e Barbirato (2000), facilitar a aprendizagem significa prover profunda imersão da língua-alvo, a partir de criações, ações e interações focadas na comunicação sem se ater em compreender a sistematização da língua.

Dentro dessa perspectiva de comunicação social, a língua oral “se produz em e para um efeito dentro do grupo” (SANTOS, 2013, p.23).

A atividade da linguagem em uma situação de interação é semelhante a um tecido espesso, extenso e complexo, uma tecelagem que aperta e afrouxa, consistindo em cruzamentos, sobreposições e/ou combinação (discursivas, entonativas, variacionais etc.) Esta tecelagem é para ser vista como um conjunto de elementos interligados que se combinam progressivamente como a co-construção do significado da palavra trocada e de acordo com quadros contextuais. (WEBER, 2010, p. 259 apud ALENCAR 2018, p.41).

Fica explícito por meio de tal metáfora que a linguagem se adapta aos diferentes contextos, isto é, requer ajustes necessários para cada situação de interação, já que os sentidos vão sendo construídos paulatinamente de forma colaborativa entre os participantes.

Para Cicurel (2011), no contexto da aula de língua adicional, a interação não acontece de forma despreziosa, posto que é necessário dar intencionalidade às ações e estratégias pedagógicas, ou seja, incluir elementos que tenham o potencial de contribuir na construção do conhecimento.

No cerne dessa discussão, evidenciamos as considerações apresentadas no relatório *The components of Online Education: Higher education on the internet* (BYRON, 1998, p.13):

O foco da internet é sobre o trabalho em rede e não sobre a entrega em rede. Não é apenas um sistema de entrega de dados, e seus nós não são simplesmente transportadores e repositórios de valores criados por outros, mas um sistema no qual os nós agregam valor e inteligência à totalidade em rede.

Em direção oposta, a análise de Bohn (2011) apresenta o cenário brasileiro no que tange ao processo de ensino e aprendizagem nas plataformas EAD e aponta que uma parte significativa das instituições do país se encontra em estado de estagnação. Ele se refere aos sistemas de avaliação e aprendizado que estão, muitas vezes, vinculados às abordagens tradicionais, já que não fomentam a coletividade, a autonomia e recursos como redes sociais

desde uma perspectiva pedagógica, não possibilitando aos alunos um gerenciamento eficaz no ambiente virtual de aprendizagem que facilite as suas próprias atividades, onde eles possam praticar e aprender a qualquer tempo e em qualquer lugar.

Sendo assim, fica evidente que os ambientes virtuais vêm sendo reconhecidos como espaços que apresentam múltiplas possibilidades para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais (BUTLER-PASCOE, 2011). Contudo, o simples fato de utilizá-lo sem uma preparação prévia e adequada não implicará diretamente na otimização das práticas educativas, sobretudo no que concerne ao desenvolvimento de habilidades linguísticas desde uma perspectiva comunicativa que compreende a língua como dinâmica, complexa e multidimensional.

1.2 Design Instrucional

Nesta pesquisa, utilizamos o *Design Instrucional* (DI), como base para o planejamento das ações de adaptação do curso, tendo em vista que “o seu papel é pontuar, nos diferentes tipos de materiais didáticos que podem ser desenvolvidos na EAD, estratégias de linguagem e métricas relacionadas ao escopo do projeto educacional para atender o perfil específico dos estudantes que aprendem a distância (MACEDO; BERGMANN, 2018, p.7)

Nesse sentido, assim como vários estudiosos (ARAÚJO, 2009; ROMISZOWSKI, 2011; CASTRO, 2012; SILVA, 2014), reconhecemos o DI como um elemento norteador de ações para o desenvolvimento de cursos e materiais, com o intuito de buscar caminhos pedagógicos para a promoção de ensino e aprendizagem dos estudantes, a partir do planejamento amparado por pilares da comunicação, aprendizagem e ensino (FILATRO, 2008).

Traçando um panorama de conceituações internacionais, Broderick (2001) assinala que o *design* instrucional se constitui da arte e da ciência direcionada a criação de ambientes e materiais, claros e efetivos, com o objetivo de auxiliar o aluno a desenvolver a capacidade de realizar certas tarefas.

O DI, para alguns estudiosos, ganha o significado de um processo bem sistemático que possui uma instrução altamente eficaz para nortear a elaboração de materiais educativos e organizar conteúdos e atividades (KUMAR; LEE, 2009).

Na página *web*⁵ oficial do DI, há uma conceituação diferente das referenciadas anteriormente quando reporta sobre a responsabilidade de criar experiências de aprendizado

⁵ Disponível em: <https://www.instructionaldesign.org>

cada vez mais atrativas: “*design* instrucional combina a arte de criar experiências de aprendizado envolventes com a ciência de como o cérebro funciona” (tradução nossa).

Para este trabalho, com base nos pressupostos de Filatro (2008, p. 64-65), compreendemos o DI como:

Ação intencional e sistemática do ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana e partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos.

A partir de tais considerações, constata-se a busca por uma conexão legítima entre os objetivos de aprendizagem estabelecidos e os resultados alcançados. Para tanto, o DI toca em aspectos basilares, tais como, a análise de problemáticas, as necessidades do alunado e formas de prover recursos para que a aprendizagem se constitua uma experiência ativa.

Existem vários modelos de DI, dentre eles: Dick e Carey, Morrison, Ross e Kemp, ARCS, entre outros. Nessa pesquisa, adotou-se o Modelo ADDIE já que é amplamente utilizado, e estudiosos afirmam a eficácia desse modelo devido à simplicidade e flexibilidade que possibilita a inclusão de diversos fatores já que as etapas também podem acontecer de forma simultânea ou uma de cada vez (WILLIANS *et al*, 2001; BRANCH, 2009).

ADDIE é o acrônimo dos termos em inglês *analysis, design, development, implement e evaluate*. Nesse sentido, percebe-se que apresenta uma divisão das ações educacionais em etapas que em português correspondem a: análise, *design*, desenvolvimento, implementação e avaliação, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2. Esquema modelo ADDIE



Fonte: Elaboração própria com base em Filatro (2008).

Para González e Aguilar (2014, p. 66), ADDIE compreende “o processo inteiro desde a análise das necessidades e os objetivos da aprendizagem até o desenvolvimento de um sistema de distribuição para chegar àqueles objetivos”. Para uma melhor compreensão, pode-se também vincular cada etapa a uma função específica do processo, a saber: análise – identificação; o *design* - especificação; desenvolvimento - produção; implementação - ação e avaliação- reflexão (BRANCH, 2009; VAN ROOIJ, 2010).

Segundo Filatro (2008, p.13), “nas ações de educação a distância, educação híbrida (parte presencial, parte a distância), presenciais apoiadas por tecnologia, o modelo pedagógico adotado tem importantes implicações para os processos de *design* instrucional”. Nesse sentido, como parte basilar dessa pesquisa, tecemos uma discussão acerca da matriz educacional que tangencia os processos de ensino e aprendizagem da língua, e será explicitada na seção seguinte.

1.3 Matriz Crítico-Emancipatória

A discussão acerca da concepção educacional que alicerça o planejamento e avaliação de ações pedagógicas é uma questão primordial. Nessa perspectiva, Almeida (2002, p.329) nos leva a refletir que a inserção de recursos tecnológicos por si só “não representa mudanças nas concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem ou nos papéis do aluno e do professor”. Sendo assim, além de buscar recursos facilitadores do processo de aprender e ensinar deve-se também direcionar atenção para a definição de uma abordagem educacional, conforme complementa a autora supracitada:

Em um mesmo curso à distância, conforme as características da atividade, pode existir alternância entre focos, sendo possível lançar mão de diferentes meios e recursos, tais como hipertextos veiculados em CD-Rom, distribuição de material impresso via correios, vídeos, teleconferências, etc. Porém, sempre há um foco que se sobressai entre os demais e uma concepção educacional subjacente. (ALMEIDA, 2002, p. 333)

No tocante à concepção, adotamos nesta pesquisa, a Matriz Crítico-emancipatória de base socioconstrutivista (KUNZ, 2004; MOURA, 2005; SANT’ANA; MOURA; COSTA, 2014; FREIRE, 1981), considerando que as demandas da sociedade atual advêm de um mundo globalizado e repleto de informações e de acordo com Santos (2019, p.1) esse cenário “desafia o discurso educativo que apregoa a necessidade de formar cidadãos críticos e ativos na sociedade”.

Consoante Moura (2005), alcançar um estado crítico-emancipatório permite a construção do estudante como sujeito histórico que atua como protagonista em seu contexto social, refletindo sobre questões éticas, estéticas, políticas, de valores e situa-se como ser humano na sociedade em que vive. Nesse contexto, a ideia de Freire (1981, p. 77) confirma que “somente homens e mulheres como seres ‘abertos’ são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora”.

O QECR, documento que apresenta o padrão internacionalmente utilizado para descrever habilidades linguísticas, dialoga com esses pressupostos, quando evidencia como objetivo, a promoção de métodos de ensino de línguas modernas que fortaleçam a independência do pensamento, análise e ação atrelada a habilidades sociais, a fim de formar alunos capazes de desenvolver autonomia no estudo, bem como pensamento crítico e postura independente em suas ações (KHROMCHENKO; ZHUK, 2020; CONSELHO DA EUROPA, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), documento que norteia as aprendizagens essenciais no cenário da Educação Básica brasileira, aviva a importância de trabalhar as línguas adicionais desde uma perspectiva de educação linguística, reflexiva e crítica, na qual “[...] as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BRASIL, 2018, p. 242), fortalecendo assim a natureza formativa da aprendizagem de línguas.

O Anexo à Recomendação n.º 98 do Comitê de Ministros aos Estados Membros relativas às línguas vivas (CONSELHO DA EUROPA, 1998) compreende a aprendizagem de línguas como um processo formativo capaz de fomentar o respeito aos diferentes modos de vida e à convivência intercultural, respondendo às crescentes exigências de compreensão e comunicação internacional. A educação na perspectiva intercultural, plurilíngue e pluricultural engloba a articulação de diversos recursos, tais como, “a gestão da dimensão socioafetiva, a gestão dos repertórios linguístico-comunicativos, a gestão dos repertórios de aprendizagem e a gestão da interação” (BIZARRO; BRAGA, 2004, p. 62).

Essa visão, que os documentos educacionais imprimem, reforça a escolha da abordagem crítico-emancipatória que, em linhas gerais, compreende a educação como

[...] uma interação com todos os aspectos consciente e socialmente regulamentados, na qual o indivíduo no percurso de seu desenvolvimento deverá ser qualificado, tanto para assimilar, como para dar continuidade ao desenvolvimento da produção cultural de uma sociedade e neste processo de qualificação, ainda, se tornar uma

peessoa independente e responsável (BRODTMANN *et al.* 19apud KUNZ, 2001, p. 136).

Nas palavras de Sant'ana, Moura e Costa (2014, p. 263), a adoção dessa matriz “implica um compromisso social de longo prazo, ao contrário de modelos eficientistas” por tanto “trata-se da integração da linguagem com o sujeito e não apenas da adaptação do sujeito à linguagem”.

Nesse direcionamento, destacam-se três competências: i) a competência objetiva, voltada para o desenvolvimento da autonomia do estudante; ii) a competência social, referente ao entendimento do próprio contexto sociocultural; iii) a competência comunicativa, responsável por desencadear o pensamento crítico e reflexivo por meio da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal (KUNZ, 1998 apud HENKLEIN; SILVA, 2018).

A partir da teoria adotada construtivista, ampliada pela matriz crítico-emancipatória, destacamos os aspectos levantados como questões importantes a serem evidenciadas na organização do curso como produto educacional e no foco das aprendizagens dos estudantes a serem desenvolvidas da e na língua-alvo que são: a autonomia e o desenvolvimento da competência comunicativa para que o estudante desenvolva a capacidade de usar a língua no contexto sociocultural, de maneira mais crítica e reflexiva, compreendendo o papel da língua na sua formação e na sua vida.

Em se tratando da primeira competência, relacionada ao desenvolvimento da autonomia, essa questão relaciona-se à capacidade dos indivíduos em “aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções” (BRASIL, 2018, p.14).

Nessa perspectiva, Estivalet (2012) explica que na aprendizagem de línguas em EAD, desenvolver a autonomia confere aos estudantes a possibilidade de otimizar o tempo de estudo e tornar mais eficazes os materiais didáticos disponíveis e as situações de aprendizagem. Em consonância, Filatro (2008) afirma que no contexto da EAD, as teorias pedagógicas requerem de alguma forma o desenvolvimento da autonomia dos alunos, bem como dos professores. Para tanto, “a proposta é retirar o docente do primeiro plano para colocar o aluno nesta posição, modificando relações tendenciosamente autoritárias entre ambos” (HACK, 2011, p.91). Ainda nesse contexto, Loureiro e Tallei (2013, p.544) contribuem com essa discussão esclarecendo que “não podemos pensar na autonomia dos estudantes como um processo

individual, pois se constrói a partir do outro, quer dizer, da interação com o outro, seja o tutor ou o colega de curso e inclusive com os próprios materiais do curso.”

A competência social, por sua vez, está atrelada ao ensino da língua desde uma perspectiva intercultural, cujo objetivo é “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se da interação crítica dos alunos, com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue” (BRASIL, 2018, p. 11). Tecer esse diálogo no processo de ensino e aprendizagem de línguas, vai além de “um ensino fixado em regras invariáveis e repetições mecânicas” (SANTOS, 2019, p. 408) e mobiliza novos significados a partir do contato com diversas práticas de uso da língua e seus contextos. Nesse sentido, busca-se “identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural” (BRASIL, 2018, p. 248).

Para Corbett (2008 apud IANUSKIEWTZ, 2012 p.108), adotar uma perspectiva intercultural, permite ao indivíduo, não somente identificar o seu lugar no mundo, mas também compreender i) como interagimos e construímos um senso de comunidade; ii) como respondemos politicamente à globalização; iii) como podemos relacionar o comportamento dos outros às suas atitudes e crenças; iv) como podemos ter empatia, respeito e valorizar as crenças dos outros.

Com relação à competência comunicativa, Kunz (2004, p.41) enfatiza que este pilar exerce um papel decisivo na abordagem crítico-emancipatória, posto que “saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia processos de pensamento crítico”. Assim, fica evidente que a participação dos sujeitos nas práticas de comunicação deve envolver criticidade para análise de informações, argumentos e autonomia para construção de novos significados e também para problematizá-los. Nesse sentido, Kunz (2004, p. 31) reitera que

[...] a educação é sempre um processo onde se desenvolvem ações comunicativas. O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para a sua participação da vida social cultural e esportiva, o que significa não somente uma aquisição da capacidade funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através de reflexão crítica. (KUNZ,2004, p. 31)

Pressupostos estes que são congruentes com as competências e habilidades do século XXI, já que tem a preocupação de permitir que os alunos criem informações, compartilhe-as e, o mais importante, realizem avaliação crítica de qualquer conteúdo (GRETTER; YADAY, 2016).

Nesse contexto, destacamos no Quadro 1 os principais aspectos que compõem a matriz crítico-emancipatória, de acordo com Sant’ana, Moura e Costa (2014)

Quadro 1. Características da Matriz Crítico-emancipatória

Modelo de Competência	Linguístico-comunicativa comunicacional
Matriz	Crítico-emancipatória
Papéis	Sujeito que se autodetermina; instigador; dinamizador; humanizador; negociador; mediador; problematizador; capacitador.
Função	Coordenação de ações de prever-reagir a acontecimentos ou superar limitações.
Saberes necessários	Saber-ser, fazer-agir, saber-prever; ser ético, político e estético.
Atitudes	Respeito às diferentes; uso crítico da linguagem; busca de ocasiões do uso da língua-alvo.
Para identificar as competências	Identificar no sujeito a capacidade de usar a linguagem para participar ativamente da interação que se tece ao seu redor: arguindo, contestando, concordando e sintetizando.
Forma de ação	Reflexão-negociação-conscientização na comunicação interativa.

Fonte: Sant’ana; Moura; Costa (2014, p. 264).

É visível a flexibilidade nos papéis assumidos pelos alunos, uma vez que a aprendizagem é entendida como processo contínuo ao longo da vida e “o sujeito é autônomo e competente” (SANT’ANA; MOURA; COSTA, 2014). Para Mattos e Valério (2010, p.141), essa diversidade porta-se como elemento facilitador do processo de aprendizagem, pois “permite ao aprendiz tomar iniciativas, exercitar sua intuição e criatividade e sentir-se mais confiante para engajar-se em atividades comunicativas em sala de aula”.

Para Brookhart (2010, p.49), fomentar atividades que exigem aplicação de um julgamento sábio ou produção de uma crítica fundamentada, não deve funcionar como práticas secundárias ou isoladas, considerando que essa habilidade é fundamental para atuar na sociedade nos contextos pessoais, profissionais e sociais visto que requerem autonomia nas tomadas de decisões. E conclui seu argumento considerando a educação capaz de desencadear processos emancipatórios, já que trata de situações didáticas que investem em reflexão e autorreflexão, de modo a permitir questionamento e análise das possibilidades e significados envolvidos. Dessa forma:

Implica que o ensino seja centrado no aluno, que a atmosfera da sala de aula tenha o estudante como centro. Implica confiar na potencialidade do aluno para aprender, em criar condições favoráveis para o crescimento e auto realização do aluno, em deixá-lo livre para aprender, manifestar seus sentimentos, escolher suas direções, formular seus próprios problemas, decidir sobre seu próprio curso de ação, viver as consequências de suas escolhas (MOREIRA, 1999, p. 147).

Convém, ainda, com o objetivo de contribuir com essa discussão, estabelecer diálogos com os pensamentos de Freire (1985, p. 125), que defende "[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente". Nesse caminho, busca-se diluir a dicotomia que possa existir entre o homem e o mundo, isto é, que o homem se perceba como recriador do mundo, de modo a constituir-se como ser dialógico que se empenha na transformação constante da realidade.

Relacionando ao campo linguístico, Moura (2005, p.61) explica que “dialogar implica negociar, intercambiar, trocar idéias, opiniões, conhecimentos, agir e potencializar mudanças por meio da linguagem”.

Para contemplar esses processos “[...] não basta focalizarmos nossa atenção em aspectos puramente cognitivos ou fornecermos insumo compreensível; é importante considerarmos também outros elementos que podem ser relevantes” (MOURA, 2005, p.70). Em outras palavras, propor uma visão mais holística de ensino, com foco no desenvolvimento global, e por conseguinte, instaurando uma perspectiva menos fragmentada (FREIRE, 1996; MOURA, 2005).

Nesse sentido, estudiosos apontam que propostas efetivas do ensino crítico, devem fortalecer a construção de variadas competências e paralelamente estar voltada para reflexão de princípios universalistas – igualdade de direitos, justiça social, solidariedade e ética – no mundo do trabalho e da cidadania, assim articulando dimensões estéticas, éticas, sociopolíticas, etc (MOURA, 2005; ROCHA, 2018; ROCHA; MACIEL, 2015).

Em um artigo que discute os resultados de uma revisão sistemática da literatura, Carvalho e Soares (2020) buscam compreender quais abordagens de ensino e aprendizagem são mais utilizadas no desenvolvimento da produção oral por meio de tecnologias digitais, e revelam uma lacuna de estudos à luz de perspectivas críticas e consequentemente carência de propostas didático-práticas que explorem esse campo, já que apenas 2% dos trabalhos demonstraram compatibilidade com este posicionamento teórico.

Surge ademais, outra problemática apresentada pelas autoras com relação à aplicação desse referencial. Para elas, mesmo nos trabalhos que buscam essa proposta, os referenciais teóricos “não se apresentam efetivamente nas tarefas de produção oral a serem desenvolvidas, focando os estudos exclusivamente nos aspectos formais, articulatórios, e técnicos necessários para a inclusão digital, não abordando, por exemplo, a interculturalidade através da oralidade”:

Isso é um fato preocupante uma vez que todos os discursos são situados socioculturalmente e o uso neutro da tecnologia, elemento tão presente em nossos dias, é indicador de um ensino tecnicista em que se ensina a língua sem se pensar sobre os discursos (CARVALHO; SOARES, 2020, p. 170)

Tendo em conta essa dificuldade, com a presente proposta, trabalha-se em prol do desenvolvimento do estudante não apenas como usuário de uma língua, mas como cidadão do mundo que demanda uma postura atuante, reflexiva e sensível a habilidades atreladas ao presente e futuro em que o agenciamento comunicativo da nova língua será potencializado por meio do ensino crítico.

Isso implica ir além do processo de ensinagem, focado nas regras gramaticais ou na memorização, mas na busca de novas teorizações e novas práticas que possam auxiliar o estudante a compreender a sociedade atual em que vive, e sempre que possível compreender seu papel no sentido de transformá-la, desde uma perspectiva emancipatória, procurando relacionar as práticas linguísticas dos estudantes e a interferência na compreensão e atuação nas práticas sociais, com foco nos problemas do mundo real, significativos para os estudantes, contribuindo para sua formação crítica. De maneira análoga a Rocha (2018), acreditamos que buscar amparo em uma vertente crítica outorga à educação linguística atender às mudanças epistemológicas vivenciadas pela sociedade digital, sem desvincular o papel político e transformador do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Na próxima seção, apresentamos maior detalhadamente do curso que sofrerá as intervenções adaptativas em função da materialização da nossa proposta, explicando inclusive de que forma ampliaremos o uso desse material base, utilizando-o para tratar as questões críticas.

1.4 Apresentando Os Cursos e-Tec Idiomas Sem Fronteiras

O Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras⁶ foi criado com o objetivo de ofertar cursos de idiomas na modalidade a distância, mais especificamente inglês, espanhol e português como língua adicional. Esse programa foi instituído, a partir do Decreto Nº 7.589, de 26 de outubro de 2011 e está vinculado à Rede e-Tec Brasil. Tem como principal objetivo democratizar o acesso ao conhecimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), “de forma a atingir as metas 10 e 11 estabelecidas pelo PNE 2014-2024, a Rede e-Tec foi revista e ampliada em 2015” (BRASIL, 2015).

⁶ Para fins de facilitação, a partir desse momento, adotaremos o termo mais compacto da nomenclatura “e -Tec-idiomas sem fronteiras” e nos referiremos ao curso como “e -Tec”.

De acordo com Anjos (2012), o programa surgiu como estratégia da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) e era mantido com os recursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Além dos cursos de natureza profissional e tecnológica que já estavam sendo oferecidos, constatou-se a necessidade de agregar cursos de línguas adicionais. Tal demanda foi observada pelo Fórum de Relações Internacionais (FORINTER) e descrita em seu relatório.

[...] o desenvolvimento de competências em línguas estrangeiras significa uma porta aberta para o diálogo entre as culturas do mundo internacional das ciências, do trabalho e das novas tecnologias, tornando-se fator indispensável para o rompimento do modelo de hierarquia de conhecimentos e da relação subserviente de países ditos subdesenvolvidos em relação aos países ditos desenvolvidos. Nesse sentido, empreender o ensino de idiomas é uma forma de permitir ao cidadão deste milênio a sua inclusão nesta nova era que se ascende, inserindo-o no letramento global da linguagem (FORINTER, 2011 apud ANJOS, 2012)

Nesse contexto, o FORINTER propôs à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica a aprovação e apoio na preparação de três cursos de idiomas (FERREIRA; MELO, 2015). Assim, os cursos de idiomas a distância contam com material didático oriundo de uma elaboração conjunta do Núcleo de Produção e Tecnologia Educacional – NPTE – do Instituto Federal Sul-rio-grandense com o grupo de trabalho composto por professores dos Institutos Federais do Rio Grande do Norte (IFRN), Sul-rio-grandense (IFSul) e do Ceará (IFCE) e com o Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais (FORINTER).

Os cursos (inglês, espanhol e português como língua adicional) foram estruturados em três módulos (Níveis A1, A2 e B1) correspondentes aos níveis encontrados no Quadro Europeu Comum de Referência para línguas (CONSELHO DE EUROPA, 2001, 2011, 2020) e contam com a carga horária de 200 horas cada módulo. Vale ressaltar que o AVA utilizado para as atividades deste curso é o Moodle, que é “um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades *on-line*, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem colaborativa” (MAGALHÃES, 2016, p.8).

Para o propósito deste trabalho, será adaptado o módulo 3, correspondente ao nível B1 da língua, tendo em vista que nesse nível, os alunos já possuem conhecimentos linguísticos de LE e são capazes de mobilizar os conhecimentos adquiridos anteriormente, a fim de potencializar as produções orais. O QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2020) estabelece que o aluno nível B1 pode sustentar descrições de uma variedade de assuntos em seu campo de interesse com uma fluidez razoável, pode seguir uma linha de argumentação ou a sequência linear de tópicos, justificando as razões por defender seu ponto de vista acerca de

um tópico familiar, também é capaz de expressar opiniões sobre assuntos relacionados à vida cotidiana, falar a respeito de planos e ações, entre outras atividades linguísticas.

O uso desse nível também se justifica tendo em vista estudos que demonstram que o baixo domínio da língua-alvo limita a participação em atividades de pensamento crítico, centradas no aluno (SCOTT; WELSCH, 2015). Em consonância a essa constatação, ressaltamos as indicações de um grupo de professores e pesquisadores da *Academic English UK*⁷ que compartilha práticas de ensino de línguas, para trabalhar o pensamento crítico somente a partir do nível B1. Sendo assim, essas constatações foram determinantes para tal escolha.

Vale ainda ressaltar que tomamos o curso e-Tec como ponto de partida, com o objetivo de otimizar o tempo destinado à pesquisa, tendo em vista o tempo necessário para a elaboração de um curso. Além disso, reconhecemos a importância de utilizar um material produzido por pesquisadores, no âmbito do Brasil e mais especificamente, oriundo dos Institutos Federais. Isso implica o fortalecimento da produção local e regional de nossos materiais didáticos, o fomento e a divulgação dos produtos desenvolvidos na rede federal e, especialmente, no potencial uso, por meio de adaptações e remixagens.

Essa estratégia metodológica vai ao encontro com os pressupostos de Silva (2006), acerca do contexto da educação *on-line* que:

[...] permite um processo de aprendizagem em que os conteúdos podem ser reutilizados possibilitando com isso a diminuição de custos de desenvolvimento já que esta tarefa de desenvolvimento/preparação de materiais instrucionais (ou desenvolvimento de novos conteúdos) geralmente é complexa, cara e demorada (SILVA, 2006, p.15).

A autora supracitada também elucida que para tornar a reutilização eficaz devem-se adotar técnicas e métodos pedagógicos eficientes em projetos de cursos EAD, tal como a escolha de um Modelo de *Design* Instrucional que é um conjunto de procedimentos para estruturar e desenvolver sistematicamente materiais instrucionais (SILVA, 2006).

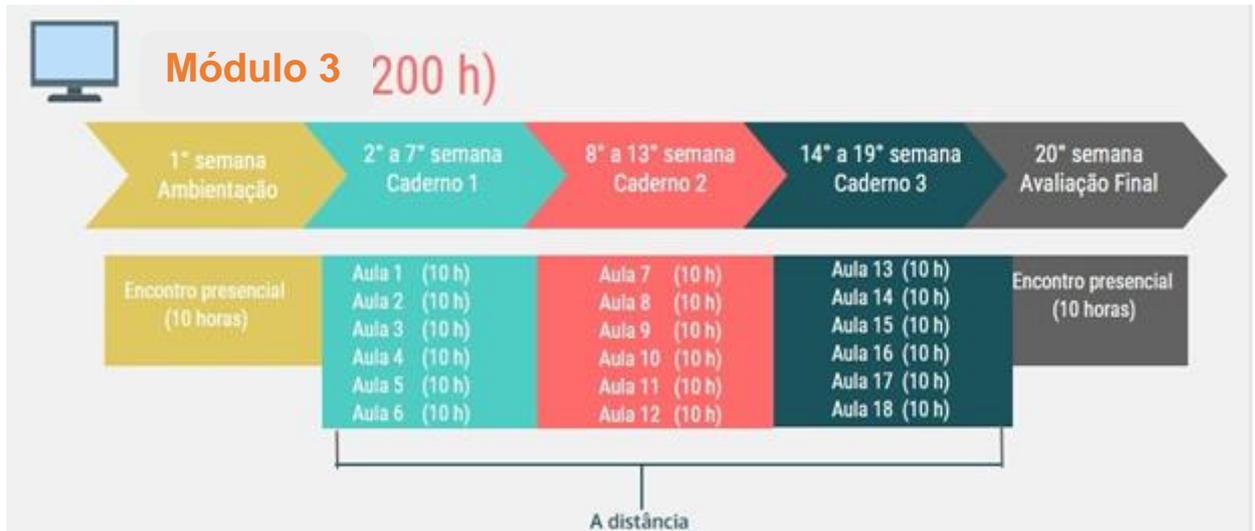
1.4.1 Estrutura original do curso e-Tec Idiomas

Os pressupostos metodológicos dos cursos do e-Tec compreendem as seguintes diretrizes: o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, a abordagem comunicativa, o emprego de temas transversais, o conceito de transmídia, a criação de uma

⁷ Disponível em: <https://www.academic-englishuk.com/>

história vinculada aos conteúdos das aulas, a autonomia do estudante de educação a distância e a flexibilidade e a interatividade dos materiais. Referente à estrutura, a Figura 3 apresenta a organização do módulo 3 (Nível B1), que serve como base para as 3 (três) línguas ofertadas.

Figura 3. Esquema do curso e -Tec



Fonte: Elaboração própria (2020)

Como ilustrado anteriormente, o módulo 3 dos cursos de idiomas totaliza 200h de estudo, a realizar-se em vinte semanas. A primeira e última semana do curso é destinada aos encontros presenciais. A primeira, equivalente a 10 horas, é utilizada para ambientação dos estudantes no AVA *Moodle*. Na última semana, também presencial, equivalente a 10 horas, destinadas às avaliações finais.

As outras dezoito semanas são desenvolvidas na modalidade a distância, propiciando aos estudantes conduzirem seu aprendizado de forma autônoma, a partir dos materiais didáticos disponíveis para o programa. As dezoito aulas estão distribuídas em três cadernos. Cada caderno compreende o material específico para seis aulas, cada uma com previsão de duração de 10h, devendo ser efetuada em uma semana.

Vale ressaltar a importância desse material pedagógico para outros usos como o que se propõe nessa pesquisa. O potencial das histórias criadas e vinculadas aos conteúdos, das apostilas, do PDF interativo e demais materiais que foram produzidos pelo programa, com o intuito de desenvolver a competência comunicativa na língua alvo, podem ser reaproveitados e remixados em novos formatos de produtos, como o que se propõe, ligados a objetivos específicos e determinados resultados que se quer atingir. Sendo assim, destacamos a relevância da criação de um produto educacional que tenha como propósito desenvolver a competência oral dos estudantes, em uma proposta que integra a competência comunicativa

em LE, a competência digital, devido ao uso de diferentes recursos tecnológicos, a autonomia, reflexão e pensamento crítico, a partir do uso da língua relacionada ao contexto social.

1.5 Trabalhos Relacionados: experiências de produção oral em contextos virtuais

Apresentamos nesta seção, alguns trabalhos que desenvolveram estudos relacionados ao objeto e problema de pesquisa desta investigação, ou seja, que tratam do ensino e aprendizagem de línguas adicionais, com foco na oralidade em ambientes virtuais e cursos EAD.

A identificação desses trabalhos leva em conta uma seleção de estudos, com base em buscas que foram realizadas em bancos de dados, tais como, o Google Acadêmico, Bancos de Dados de Teses e Dissertações - BDTD, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Periódico CAPES e Dialnet.

Para Lakatos e Marconi (1996), o objetivo de uma pesquisa bibliográfica é fazer com que o cientista entre em contato com o que foi produzido sobre determinado assunto. Nesse sentido, a fim de direcionar a pesquisa e compilar os trabalhos que mais se aproximam e podem contribuir para o aprofundamento da temática, as palavras-chaves foram combinadas por meio da lógica booleana⁸. A busca foi realizada a partir de descritores em três (3) idiomas: português, inglês e espanhol. Os descritores utilizados foram: “habilidade oral”; “cursos *on-line*”; “oralidade”; “interação oral”; ambientes virtuais”; “MOOCS”; “produção oral”⁹.

Os critérios adotados para a inclusão dos trabalhos encontrados nos bancos e repositórios foram: o período de publicação (2015 a 2020), o tipo de gênero (inclui artigos, dissertações e teses), a língua de publicação (inclui trabalhos em português, inglês e espanhol) e a especificidade do fenômeno de pesquisa (trabalhos que contemplem a habilidade oral de línguas adicionais em ambientes virtuais¹⁰) e a exclusão de duplicados.

Vale ressaltar que Carvalho e Soares (2020) afirmam que quando se trata de trabalhos relacionados à tecnologia, a data do trabalho é um ponto importante a ser observado. Desse

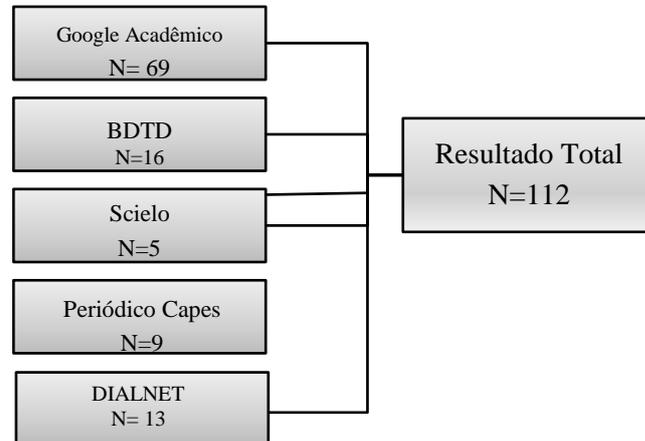
⁸Devido à elevada quantidade de dados existentes na internet, muitas buscas se apoiam nos princípios da lógica Booleana, que fazem referência a relações lógicas existentes entre os termos de busca (DODGE, 2005). No caso deste trabalho, a maioria das buscas utilizou a relação AND entre as palavras-chave nos três idiomas.

⁹“Na língua inglesa os termos pesquisados foram: “oral skills” AND “online courses”; “speaking” AND “online courses” e posteriormente na língua espanhola as buscas foram conduzidas pelas palavras: “destreza oral” AND “cursos en línea” “habilidade oral” AND “curso en línea” “producción oral” + “ambientes virtuales”.

¹⁰ Esse critério foi incluído para a exclusão de trabalhos que tratam de línguas maternas e contextos presenciais, devido à grande quantidade de pesquisa que são filtradas nesse âmbito.

modo, selecionamos os últimos cinco anos. Na Figura 4, estão expostos os resultados de trabalhos relacionados.

Figura 4. Resultados da pesquisa bibliográfica em quantidade



Fonte: Elaboração própria (2023)

Dentre os 112 trabalhos selecionados, destacamos para discorrer nesta seção, apenas os trabalhos com o maior grau de afinidade com o tema central da nossa pesquisa (Quadro 2).

Quadro 2. Trabalhos Relacionados

Tipo	Ano	Título	Autores	Repositório
DIS UNB	2016	O trabalho com a oralidade em um curso de licenciatura em língua espanhola (EAD): realidades e necessidades.	Luciana Brandão Dourado	BDTD
DIS USP	2018	Prática de expressão oral em francês LE a distância: desenvolvimento da fluência oral e fluência digital em um curso <i>on-line</i> .	Paulo Bruno Lopes da Silva	BDTD
ART Univ. East	2018	Developing Oral Proficiency in Spanish across Class Modalities	Dianne B. Moneypene Rosalie S. Aldrich	Google Acadêmico
ART.	2018	Cursos virtuais abertos e massivos em língua estrangeira: Reflexões sobre <i>design</i> e produção oral em contextos digitais de aprendizagem.	Cláudia Hilsdorf Rocha	Google Acadêmico

Fonte: Elaboração própria (2023)

A pesquisa de Dourado (2016) trata do ensino de LE focada na oralidade, no contexto da educação a distância, cujo cenário em que foi aplicada a investigação é um curso de graduação. A autora usou como estratégia, o estudo de caso e contou com quinze sujeitos em sua pesquisa. Por meio dos dados coletados pela autora, os resultados obtidos revelaram que os estudantes apontam a escassez e pouca variedade de recursos no ambiente virtual que possam ser utilizados para o desenvolvimento da habilidade oral, além de faltar uma instrução mais detalhada acerca do uso e objetivos de ferramentas.

O estudo de Silva (2018), apesar de ter como foco outra língua adicional com raízes latinas, o francês, também trata da habilidade oral. O pesquisador partiu de um curso de autoria própria, intitulado “*produções orais on-line*”, a fim de analisar de que forma as atividades propostas mediadas por recursos tecnológicos contribuíram para o desenvolvimento da habilidade oral e digital. Os resultados apontaram que o estudante é beneficiado à medida que ganha espaço durante as atividades realizadas, portanto, o aspecto autonomia, foi fundamental, de acordo com o pesquisador, quando se trata de cursos *on-line*, uma vez que ficou evidente na discussão dos resultados, que o aluno deve desempenhar o papel central em todo o processo.

Considerando que a demanda por cursos EAD no âmbito das línguas adicionais aumentou por treze (13) anos consecutivos nos EUA (MONEYPENNY; ALDRICH, 2018), o artigo *Developing Oral Proficiency in Spanish across Class Modalities* apresenta uma análise da eficácia de um programa de curso de espanhol, ofertado pela *Indian University East*, no que diz respeito à qualidade no desenvolvimento da oralidade. Para isso, as professoras e pesquisadoras Moneypenny e Aldrich (2018) analisaram dados fornecidos pelo exame de proficiência que é parte da avaliação sistemática do programa, ao final do primeiro e segundo ano de estudo e adotaram uma abordagem comparativa com os resultados obtidos por estudantes de outras modalidades (presencial, modelo híbrido e alunos que mudaram de formato ao longo do curso).

Os resultados evidenciaram que, independente do formato de entrega do curso, os alunos de línguas foram capazes de desenvolver a habilidade oral. As autoras também evidenciaram a importância das atividades assíncronas e síncronas para a produção oral, a fim de proporcionar oportunidades de prática de conversação, e enfatizaram a importância de solicitar mais detalhes de informações e discursos mais longos ao passo que a proficiência aumentava.

Já o artigo de Rocha (2018) se aproxima de nossa proposta em se tratando de base epistemológica educacional, visto que pesquisa a perspectiva crítica do ensino de línguas, se alinhando ainda mais por discutir e refletir acerca das concepções de cursos dentro de um *design* instrucional. Trata-se de um estudo teórico em que a autora busca insumos referenciais que possam ampará-la no desenvolvimento de um MOOC voltado para produção oral, da língua portuguesa (língua adicional).

Dentre os resultados, a autora aponta que: i) a perspectiva crítica apoia o desenvolvimento de letramentos importantes para o engajamento dos estudantes em sua vida pública e privada; ii) necessidade de práticas mais atreladas à formas contemporâneas de comunicação; iii) abordagens majoritariamente assimilacionistas vem apresentando resultados pouco significativos; e iv) um conjunto de fatores refletem na experiência do aluno (a qualidade do *design*, bases das fundamentações pedagógicas, natureza da plataforma, recursos disponíveis e qualidade das interações nos ambientes).

2 PROPOSTA DO CURSO EAD

O Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil¹¹, em sua publicação de 2019 que tem como referência dados de 2018, ratifica o fortalecimento de uma tendência de busca e oferta de cursos livres de línguas, tanto no âmbito corporativo como acadêmico, ambos com crescimento significativo. No entanto, o relatório supracitado também revela como umas das tarefas desafiadoras tratar a respeito da qualidade dos cursos ofertados (ABED, 2019).

Nessa perspectiva, objetivamos adaptar um curso de LE, com foco em atividades específicas para o desenvolvimento da produção oral, levando em conta, aspectos relacionados à competência linguística, comunicativa e fomento ao uso da língua como elemento transformador do estudante, para que possa compreender e atuar no meio social.

Essa proposta de ensino e aprendizagem está fundamentada nos pressupostos teóricos apresentados no capítulo anterior, e organizada no formato de um curso EAD de 40 horas que reúne atividades midiáticas síncronas e assíncronas, uso de variados recursos tecnológicos, avaliação da produção oral do estudante, recursos para orientação do aluno, fórum para avisos e interações entre alunos e tutor-docente, etc.

¹¹ Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil é uma publicação anual disponibilizada pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), que tem por objetivo mapear a abrangência da EAD no Brasil, em termos de distribuição geográfica e número de alunos atendidos nos diversos tipos de cursos e de instituições. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/.

O processo de adaptação do e-Tec idiomas sem fronteiras em direção à nova proposta de curso, se dá em cinco etapas, visto que está amparado no modelo instrucional ADDIE. O Quadro 3 apresenta uma visão geral e sintética de cada etapa a ser seguida, bem como seus objetivos e as atividades necessárias para o cumprimento de cada fase.

Quadro 3. Etapas do Modelo ADDIE e síntese das atividades

Etapas	Objetivos	Atividades a serem realizadas
Análise	Contemplação das variáveis que restringem e potencializam o processo de aprendizagem no curso.	Identificação das necessidades de aprendizagem; identificação das restrições; determinação público-alvo; análise de fatores gerais; fatores inibidores; fatores ausentes e fatores facilitadores do processo de aprendizagem.
Desenho	Planejamento e <i>design</i> da situação didática com mapeamento e sequenciamento dos conteúdos; Definição de estratégias e atividades de aprendizagem; Seleção de mídias e ferramentas mais apropriadas e a descrição dos materiais que deverão ser produzidos para a utilização de alunos e educadores.	Definição da grade curricular do curso; Estratégias pedagógicas; Matriz de <i>design</i> Instrucional; Roteiro para material <i>on-line</i> ; Plano de curso Definição das ferramentas tecnológicas no AVA.
Desenvolvimento	Compreende a produção e a adaptação de recursos e materiais didáticos e/ou digitais, a parametrização de ambientes virtuais e a preparação de suportes pedagógicos, tecnológicos e administrativos.	Elaboração das atividades para a produção oral, adaptação de recursos, organização do ambiente virtual de aprendizagem (<i>Moodle</i>) de acordo com o planejamento da etapa anterior.
Implementação	Consiste na situação didática, isto é, quando ocorre a aplicação da proposta de <i>design</i> instrucional.	Aplicação do curso desenvolvido em um estudo de caso.
Avaliação	Avalia-se a aprendizagem dos alunos que demonstra a adequação do <i>design</i> instrucional.	A avaliação do desempenho dos alunos nas questões linguístico-comunicativa (vocabulário, pronúncia e coerência/coesão), questões do pensamento crítico e contribuições e limitações do <i>design</i> instrucional (tecnológicas e pedagógicas).

Fonte: Elaboração própria (2023)

Nas próximas seções, apresentamos o detalhamento dessas etapas, com os fluxos de trabalho, artefatos e estratégias subjacentes a todo o processo adaptativo do curso.

2.1 ANÁLISE

Conforme apresentado anteriormente, o modelo ADDIE estabelece a **análise** como etapa inicial para o desenvolvimento de cursos e materiais didáticos em geral. Por se tratar de uma análise voltada ao campo educacional, consideramos os pressupostos de Filatro (2008, p. 34) que preconiza uma análise contextual cuja etapa implica “conhecer os diferentes níveis do contexto que determinam necessidades ou problemas de aprendizagem”. Em outras palavras, esse processo permite identificar os problemas educacionais com o intuito de projetar futuras soluções para esses problemas.

Filatro (2008) explica que o *design* instrucional contextualizado requer uma análise contínua a fim de que o material seja aperfeiçoado com a contribuição de alunos, professores e especialistas. Pode-se dizer que “a filosofia educacional para esta aplicação do ADDIE é a aprendizagem intencional, que deve ser centrada no aluno, inovadora, autêntica e inspiradora¹²” (BRANCH, 2009, p.2, tradução nossa).

Pesquisadores evidenciam que o papel da análise é fundamental e possui influência poderosa sobre os resultados de aprendizagem, já que é necessária a identificação correta de aspectos que restringem e potencializam o processo de aprendizagem a fim de que as intervenções instrucionais sejam eficazes ao projetar e adaptar cursos na modalidade EAD (TESSMER, 1990; TESSMER; RICHEY, 1997).

Brach (2009) elenca algumas ações comumente atreladas a essa etapa que possui um objetivo estritamente analítico (Figura 5).

Conhecer o
público-alvo.

¹²The educational philosophy for this application of ADDIE is that intentional learning should be student centered, innovative, authentic, and inspirational.

Figura 5. Ações relacionadas à análise



Fonte: Elaboração própria com base em Branch (2009)

Para aplicar essas ações no curso de referência, Filatro (2008, p. 37) orienta “inicialmente, planejar quais fatores contextuais serão investigados”. Nesse sentido, ainda que o contexto possa abranger múltiplas realidades, faz-se necessário buscar identificar os principais aspectos que desfavorecem o processo de ensino e aprendizagem a fim de projetar, implementar, e por fim, avaliar uma solução cabível.

De acordo com a autora, para efetivar a análise do curso é necessário levantar e analisar os seguintes elementos: fatores contextuais gerais, fatores contextuais inibidores, fatores contextuais facilitadores e fatores contextuais ausentes, uma vez que “examinar os fatores contextuais tem como objetivo refinar a compreensão do que é necessário aprender, das pessoas envolvidas e das limitações e potencialidades encontradas” (FILATRO, 2008, p. 38). Na Figura 6, apresentamos de modo mais detalhado os desdobramentos da análise dos fatores contextuais.

Figura 6. Fatores contextuais e elementos de análise



Fonte: Elaboração própria com base em Filatro (2008)

2.1.1 Fatores Contextuais Gerais

Esse grupo de fatores visa determinar aspectos mais gerais do curso, definindo pontos basilares do projeto educacional que justificam e direcionam mudanças durante o processo adaptativo. Por se tratar de uma adaptação que traz um novo foco para o material, é preciso, nesse momento inicial, delimitar o problema principal de aprendizagem que se busca minimizar, delinear objetivos gerais para o curso e especificar o público-alvo (a quem se destina a proposta).

O problema de aprendizagem identificado e que este produto busca mitigar trata-se do desenvolvimento da produção oral em LE para estudantes que buscam alcançar nível B1. Para tanto, o material base, que consiste no curso original e-Tec, é analisado com o objetivo de projetar intervenções instrucionais que viabilizam as modificações necessárias para enquadrar-se à nova proposta.

Nesta fase da análise, primeiramente foi realizado um estudo bibliográfico e documental visando selecionar referencial teórico para nortear a adaptação do curso e compreender as discussões que circundam essa temática. A produção oral é apontada na literatura como complexa, dinâmica e fundamental já que é por meio dela que, por muitas vezes, são estabelecidas as relações e a comunicação pessoal entre os indivíduos (CHAPELLE; JAMIESON, 2008).

Pesquisas no cenário brasileiro evidenciam que “[...] as metodologias devem ser adaptadas, repensadas, ressignificadas e remodeladas, mas principalmente, deve-se propor e

desenvolver metodologias específicas para o ensino e a aprendizagem de LE na EAD” (WHITE, 2003 apud ESTIVALET, 2012, p. 22). Essa preocupação também é frequentemente encontrada em trabalhos oriundos de outros países (GLIGIO, 2019; MONEYPENNY; ALDRICH, 2016, 2018).

Outros documentos, como a BNCC (2018) e o QECR (2020) também evidenciam a importância de uma educação desde um viés crítico e reflexivo, comprometida com o fortalecimento da independência do pensamento e ações atreladas a habilidades sociais (ZHUK; KHROMCHENKO, 2020).

Dick (1995) elucida que há um público-alvo que precisa aprender e se desenvolver em algum aspecto educacional e o sistema do DI auxilia no processo que determina o quê ensinar e como ensinar. Nesse caso, tratamos de estudantes de LE que objetivam aprimorar suas habilidades em produções orais, alcançando o que se espera de um usuário independente, com nível de proficiência B1.

Por se tratar de um projeto com *Design* Instrucional contextualizado, pode-se propor ajustes ao longo de todo o processo, “acomodando fatores contextuais para uma implementação bem-sucedida” (JONASSEN; TESSMER; HANNUM, 1998, p. 7). Nesse sentido, ao conhecer o contexto local de implementação, é possível identificar o perfil dos estudantes em uma escala mais específica por meio de questionários de caracterização e de estilos de aprendizagem direcionando certas atividades para as dificuldades e as expectativas dos alunos em relação ao curso.

Partindo do problema educacional apontado e do público a que se destina o projeto, ao concluir este curso, os resultados esperados dos estudantes foram delineados da seguinte forma:

- Ampliar repertórios linguístico-discursivos na língua espanhola, de modo a ser capaz de participar de tarefas que exigem reflexões críticas utilizando a língua-alvo para posicionar-se e produzir sentidos por meio do uso variado da língua.
- Desenvolver aspectos linguístico-comunicativos atrelados à produção oral, tais como, o vocabulário, a pronúncia e a coerência/coesão em nível B1.

Uma vez conhecidas as características essenciais desse projeto educacional, passamos ao seguinte tópico.

2.1.2 Fatores contextuais inibidores

O segundo grupo de fatores contextuais visa identificar quais aspectos podem atuar como inibidores do processo de ensino e aprendizagem, considerando a metodologia adotada, o conteúdo programático e o ambiente virtual de aprendizagem utilizado.

A análise de cunho metodológico demandou grande parte do tempo dessa etapa já que a proposta original do curso¹³ se revela diferente da proposta de adaptação no que tange à abordagem educacional. Desse modo, busca-se verificar quais atividades da plataforma podem ser reaproveitadas e aperfeiçoadas a fim de contribuir com o propósito do novo curso.

O curso completo B1, que totaliza 200 (duzentas) horas, é composto por 124 (cento e vinte e quatro) atividades que são acessadas por meio de *links* localizados na página principal

Figura 7. Dinâmica de acesso às atividades

e que possuem a função de direcionar os estudantes aos exercícios. Na Figura 7, é possível observar como as atividades estão apresentadas e podem ser acessadas.

¹³ A título de recordação, o e-Tec idiomas sem fronteiras se apresenta como enquadrado na Abordagem Comunicativa do ensino de línguas. No entanto, fica evidente nessa seção que as atividades demonstram-se ainda limitadas no sentido de contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas considerando produções orais da língua espanhola.

Página inicial

Participantes

Emblemas

Competências

Notas

Página inicial

Actividad de aprendizaje

El uso del móvil *Link*

La partícula se

¡Se estudia mucho por acá!

¡Te echo una mano!

¡Ubícate!

Atividade

Página da atividade

EL USO DEL MÓVIL

En el texto La amistad en el siglo XXI que tienes a continuación, encontrarás distintas formas de uso de la partícula *se*. Después de leerlo, identifica estas formas y relaciona la opción utilizada con la función correcta en cada uno de los casos.

Se me olvidaron los números de teléfonos de los amigos, pues ya no es necesario tenerlos todo en la cabeza. Para eso está el móvil. Los amigos ya no *se* abrazan tanto. Para estar cerca, envían mensajes de texto.

El primero *se* presenta la idea de impersonalidad, mientras el segundo la noción de reciprocidad.

El primero *se* trae la idea de involuntariedad, mientras el segundo de reciprocidad.

Fonte: Curso e -Tec idiomas sem fronteiras

As cento e vinte e quatro (124) atividades estão distribuídas em dezessete (17) aulas, uma vez que a aula de número dezoito (18) consiste em um simulado de revisão. Para fins de adaptação, clarificamos que o novo curso propõe uma carga horária consideravelmente menor que o original, totalizando 40 horas; e, nesse sentido, tomaremos as 4 (quatro) primeiras unidades do e -Tec como material base para essa proposta.

A análise das atividades foi realizada com foco em três aspectos: (a) a potencialidade das unidades didáticas para o desenvolvimento de produções orais; (b) o alinhamento das tarefas com pressupostos teóricos e (c) a adequação das tarefas ao contexto de ensino EAD. A finalidade dessa análise é refletir acerca da seleção e necessidade de refinamento das atividades já existentes, identificando os aspectos teórico-práticos considerados problemáticos desde o ponto de vista dos objetivos educacionais do novo curso.

O Curso e-Tec apresenta dois tipos de atividades: as que estão voltadas para a prática (atividades de aprendizagem) e as que possuem caráter avaliativo (atividades de avaliação¹⁴), em um quantitativo apresentado no Quadro 4.

Quadro 4. Número de tarefas das unidades didáticas utilizadas na adaptação

Clases/unidades	Número de atividades de aprendizagem	Atividades de avaliação
Clase 01	06	03
Clase 02	08	03
Clase 03	05	04
Clase 04	07	03
Total	26	13

Fonte: Elaboração própria (2023)

É importante evidenciar que todas as atividades de aprendizagem (26) são solicitadas por meio de tarefas fechadas em que há apenas uma resposta correta a ser buscada pelo estudante dentre algumas alternativas apresentadas, e nesse sentido, essa característica por si só gera dificuldades no que concerne ao trabalho com a abordagem comunicativa, visto que não estimula e tampouco dá espaço para o aluno explorar a língua-alvo ao longo do curso. Na Figura 8, pode ser observado o padrão de atividades apresentado pelo e -Tec em que demanda dos alunos a sinalização de apenas uma resposta correta.

Figura 8. Exemplo de atividade do eTec

ESPAÑOL - CLASE 01 - ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

semifronteiras

¡SE ESTUDIA MUCHO POR ACÁ!

Tras escuchar la grabación, identifica la función de la partícula se.

Se intensificador de acción
 Se pronominal
 Se recíproco

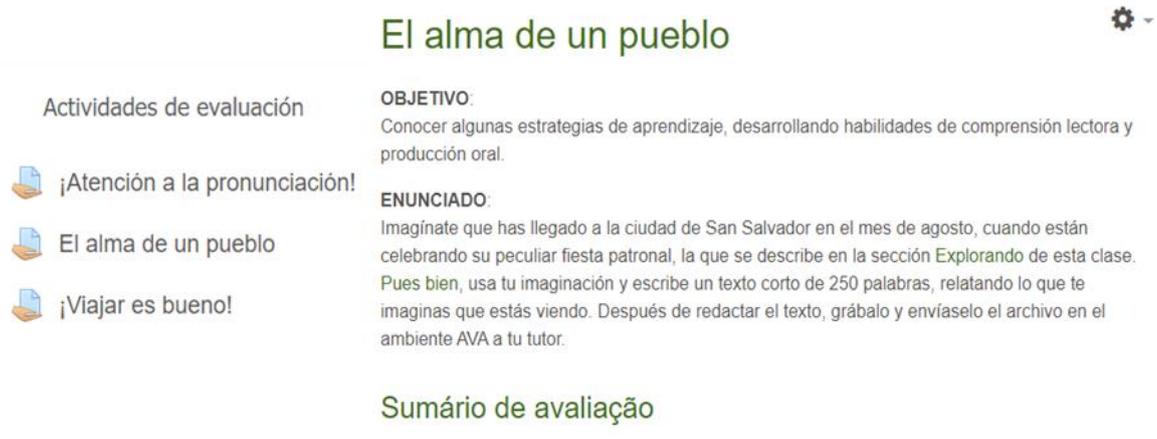
Fonte: Curso e -Tec idiomas sem fronteiras

¹⁴Magalhães (2016) relata os procedimentos adotados nessas atividades enquanto o curso do e -Tec estava sendo ofertado no IFAM, em 2015: Era proposto aos alunos que respondessem digitando suas respostas e gravassem também áudios para enviar para correção. Essas atividades eram corrigidas no AVA pelo professor, que atribuía nota no valor de 0 a 10,0 pontos. A média mínima final que o estudante precisa alcançar para ser aprovado no curso é de 6,0 pontos. Para o cálculo da média final, é atribuído peso 2 para a avaliação final, realizada no término do curso de forma presencial, e peso 1 para as atividades avaliativas.

Em se tratando de questões abertas, estas são encontradas no curso exclusivamente nas seções destinadas a atividades de avaliação (ver Figura 9), o que demonstra poucas oportunidades para que o aluno possa explorar mais a comunicação em LE. Desse modo, o curso propõe atividades de aprendizagem fechadas, enquanto nas atividades avaliativas os alunos são convidados a construir seus discursos de forma mais livre e criativa.

Esse ponto pode demonstrar uma incoerência, visto que as oportunidades da prática da língua, isto é, as atividades de ensino demandam do aluno conhecimento da estrutura da língua e não os prepara para a forma pela qual serão avaliados posteriormente e tampouco

Figura 9. Exemplo de atividade de avaliação do e-Tec



El alma de un pueblo

Actividades de evaluación

- ¡Atención a la pronunciación!
- El alma de un pueblo
- ¡Viajar es bueno!

OBJETIVO:
Conocer algunas estrategias de aprendizaje, desarrollando habilidades de comprensión lectora y producción oral.

ENUNCIADO:
Imagínate que has llegado a la ciudad de San Salvador en el mes de agosto, cuando están celebrando su peculiar fiesta patronal, la que se describe en la sección Explorando de esta clase. Pues bien, usa tu imaginación y escribe un texto corto de 250 palabras, relatando lo que te imaginas que estás viendo. Después de redactar el texto, grábalo y envíasele el archivo en el ambiente AVA a tu tutor.

Sumário de avaliação

para as finalidades de aprendizagens.

Fonte: curso e -Tec idiomas sem fronteiras

A partir do conhecimento dos tipos de atividades presentes no e-Tec, as análises passam a ser voltadas aos aspectos mencionados previamente:

a) A potencialidade das unidades didáticas para o desenvolvimento de produções orais

Considerando o objetivo dessa pesquisa que tem como foco o desenvolvimento da produção oral em LE, é fundamental localizar as atividades que coadunam com o propósito de desenvolver essa habilidade dos aprendizes. Após verificar cada atividade individualmente,

organizamos no Quadro 5 as *Clases*¹⁵ (*unidades*) nas quais foram encontradas atividades com a finalidade de trabalhar a oralidade¹⁶.

Quadro 5. Panorama das atividades e -Tec – idiomas sem fronteiras (Aulas 1 a 4)

Clases	Atividades de aprendizagem				Atividades de avaliação			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Produção oral	1	1			2	2	2	1
Produção escrita							2	1
Compreensão leitora			1	1				
Compreensão auditiva		1						
Gramática	3	4	4	5				
Vocabulário		2		1				
Habilidades integradas que incluem habilidade oral.					1	1		
Habilidades integradas que não incluem habilidade oral.	2							1
Total	6	8	5	7	3	3	4	3

Fonte: Elaboração própria (2023)

O Quadro 5 nos possibilita visualizar que na primeira aula, composta por 6 (seis) atividades de aprendizagem, foi localizada apenas 1 (uma) com o objetivo de desenvolver aspectos da produção oral e neste caso está voltada unicamente para a prática da pronúncia. Quanto às atividades de avaliação, podemos observar que estão predominantemente focadas na produção oral da língua, apresentando atividades específicas referentes à oralidade (02) e que demandam integração entre a produção escrita e a oral (01).

Posteriormente, na segunda aula, o curso propõe 8 (oito) atividades de aprendizagem, nas quais identificamos que apenas 1 (uma) está relacionada à produção oral e especificamente trabalha com o quesito pronúncia. As atividades de avaliação buscam trabalhar a produção oral (2) e demandam integração entre produção escrita e oral (1).

¹⁵ Optamos por permanecer com a nomenclatura *clase* já que é utilizada originalmente no curso.

¹⁶ As marcações na cor cinza têm o objetivo de destacá-las dentro do conjunto das tarefas analisadas.

Também sinalizamos no Quadro 5, que da terceira aula, em diante, não estão planejadas atividades de aprendizagem com foco na produção oral, voltando a trabalhar essa habilidade somente nas atividades ditas avaliativas.

Com o panorama apresentado, facilmente concluímos que as oportunidades de práticas ainda estão aquém do que buscamos para a nossa proposta, e assim agimos no sentido de promover a adaptação pensando nos objetivos comunicativos orais, ampliando, portanto, o leque de possibilidades para essa prática. Evidentemente, dentre as tarefas identificadas, julgamos pertinente reutilizar as atividades destinadas à avaliação, de forma integral ou com ajustes, já que demonstraram maior potencialidade para trabalhar com produções orais. Em contrapartida, nas atividades de aprendizagem, observamos uma predominância de questões puramente gramaticais em comparação a outros aspectos da língua.

Entende-se que, na perspectiva desse projeto educacional, trabalhar a estrutura da língua não deve ocupar o papel central uma vez que a ênfase recai sobre a abordagem comunicativa. Com relação às atividades identificadas no curso, que trabalham especificamente as demais habilidades (produção escrita, compreensão auditiva e leitora), estas serão omitidas para dar lugar a atividades que possam integrar diferentes habilidades com ênfase nas produções orais.

b) O alinhamento das tarefas com pressupostos teóricos

Um aspecto importante trata de reconhecer os pressupostos teóricos nas atividades que vão compor o curso, uma vez que são a base para os tipos de tarefas a serem utilizadas. Para Bulla, Lemos e Schlatter (2012, p. 131), “é recomendável que essa discussão teórico-prática se estenda à análise das unidades didáticas criadas, em busca da atualização do construto teórico nas tarefas”.

Como discutido anteriormente na fundamentação teórica, nos ancoramos nos princípios da matriz crítico-emancipatória (KUNZ, 2004; SANT’ANA; MOURA; COSTA, 2014) que potencializa a competência comunicativa do aluno (CONSELHO DA EUROPA, 2020) haja vista o objetivo de capacitar o aluno a “coordenar e promover a comunicação como instrumento de reflexão e transformação” (SANT’ANA; MOURA; COSTA, 2014, p. 252). Com referência a essas teorizações, observamos o construto teórico na aplicação das atividades.

Partindo de um viés analítico ao curso de referência, encontramos articulação com a abordagem comunicativa apenas nas atividades denominadas avaliativas. De 13 (treze)

atividades de avaliação, distribuídas ao longo das 4 *Clases*, 8 (oito) demandaram do estudante mobilização de um conjunto de competências e habilidades que se relacionam em contextos variados e visam à comunicação. Por outro lado, todas as atividades de aprendizagem estão em um formato rígido, fato que surpreende, uma vez que a teoria que está na base de criação dá ênfase à comunicação. Contudo, essas atividades não requerem a articulação de outras habilidades além da compreensão dos princípios gramaticais e memorização de vocabulário.

Embora uma das diretrizes apresentadas como parte integrante do curso diga respeito à educação de cunho intercultural, o uso do material (vídeos, textos) está mais voltado à apresentação de outras culturas, informando a respeito de características e costumes estabelecendo um diálogo incipiente com esses materiais e empreendendo uma visão simplista diante de aspectos culturais.

Nesse cenário, destacamos a importância da ressignificação de práticas pedagógicas, tendo como ponto de partida, materiais já utilizados pelo professor que dão lugar a problematizações de elementos ali encontrados, a fim de contemplar um propósito educacional crítico (DUBOC, 2012). Partindo desse pressuposto, focamos na identificação de “brechas” as quais possibilitam, a partir do material base, nortear a concepção de atividades comunicativas e críticas.

O termo **brecha** é compreendido no sentido de oportunidades que surgem para otimizar o processo de ensino a partir de uma perspectiva crítica. Esse conceito já foi utilizado em outras pesquisas, tais como na tese de doutorado de Duboc (2012) e de Benedini (2019) que utilizaram instrumentos importantes de suas aulas como fonte produtoras das brechas. Enquanto Duboc considerou um momento que emerge da prática como instrumento, Benedini utilizou o livro didático como elemento propiciador dessas brechas. Nesta pesquisa, utilizamos o curso EAD como fonte de oportunidades para trabalhar questões que despertem e potencializem a criticidade dos estudantes.

A respeito das brechas, Benedini (2019, p.240) defende que “[...] a criticidade não se dá porque o texto trata de temas polêmicos ou socialmente relevantes, mas, principalmente devido à atitude curricular do docente diante daquele texto e as possibilidades de expansão e transformação”.

Duboc (2012, p. 95) adverte que tais brechas “[...] estão lá, na aula, emergindo a qualquer instante”, possibilitando o agenciamento crítico, a expansão das temáticas para além da simplificação de modo a promover os “encontros com as diferenças”. A autora expressa

preocupação em transcender o mundo “plástico” do material didático utilizado, isto é, estabelecer expansões dos diálogos que o material propõe, já que, na visão da autora, é comum os materiais se limitarem a “uma visão prescritiva, reducionista e apolítica da língua” (DUBOC, 2012, p. 57).

Nesse sentido, reconhecemos a importância da utilização das brechas como forma de lançar mão de um olhar exploratório, capaz de promover diálogos e descortinar significados, a fim de que os estudantes percebam e analisem criticamente as diferentes formas de existência em nossa sociedade (brechas).

Concordamos com Sokolik (2014), quando defende que os recursos utilizados nas aulas, como vídeos, por exemplo, devem ser usados de forma mais complexa de modo a transcender a exposição do conteúdo ou a apresentação de uma temática, mas como forma de apoiar processos comunicativos e socioculturais. Dessa maneira, estabelecemos como objetivo instrucional fomentar, ao longo das aulas, discussões mais aprofundadas e problematizações das temáticas que emergem do material oriundo do e -Tec, em função da atualização do construto teórico do curso.

c) A adequação das tarefas ao contexto de ensino EAD

Para Filatro (2019), ao assumir um processo de ensino e aprendizagem cujo conteúdo e interações são realizados inteiramente em um ambiente virtual, este requer um conjunto de características voltadas para seu uso, dada as especificidades espaço-temporais da educação EAD, com vistas a potencializar as experiências didáticas. No Quadro 6, é possível ver o padrão de uso da web que a autora considera mais adequado.

Quadro 6. Padrões e fatores determinantes no uso da web na educação

Fatores	Descrição	Padrão de uso web
Distância	Proximidade geográfica entre professores e alunos	Alta
Estabilidade do material	Quanto um material permanece inalterável ou sofre alterações e complementações	Dinâmica
Necessidade de multimídia	Conforme o tema a ser estudado, expresso por imagens, textos, gráficos, sons, animação	Alta
Necessidade de monitoramento dos alunos.	Grau em que os alunos prestam contas de sua participação e dos seus progressos ao longo do curso	Alta
Grau de interação pessoal	Quanto mais tradicional a abordagem de ensino e aprendizagem, menor a interação entre as pessoas e as tecnologias	Alta
Infraestrutura tecnológica	Requisitos de <i>hardware</i> , <i>software</i> , internet de banda	Alta
Número de alunos	Quanto maior o número de alunos, menor o grau de aproveitamento das potencialidades da web	Pequeno

Fonte: adaptado de Filatro (2019)

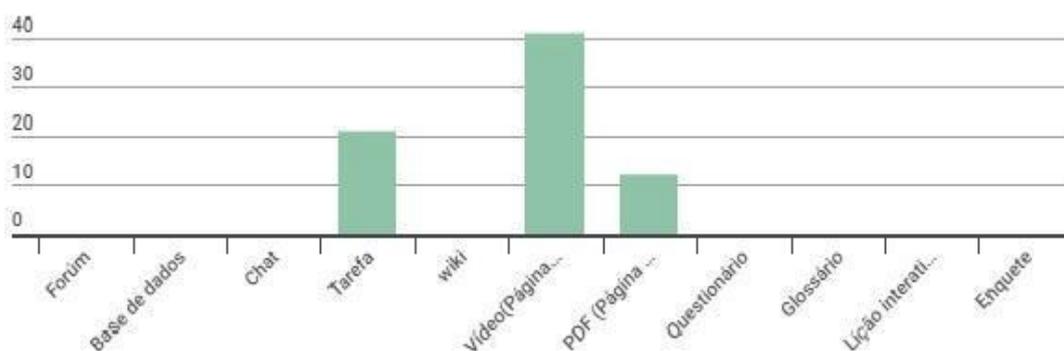
Sokolik (2014) pondera que a riqueza de recursos nos AVAS vem apoiando significativamente a aprendizagem de línguas como um todo. Braga e Rocha (2020, p.31) seguem a mesma vertente e defendem que “[...] a pluralidade de recursos oferecidos pelos ambientes e diferentes plataformas digitais favorecem uma imersão virtual, onde é possível contextualizar a reflexão social crítica”.

Ferguson *et al.* (2018, apud ROCHA, 2018, p.36) relacionam a adoção de distintos tipos de recursos tecnológicos a diferentes estímulos, e por conseguinte, a alternância de padrões de engajamento que podem evidenciar-se como fontes potenciais de ensino e como forma de marcar a presença efetiva dos alunos nas aulas. Nessa perspectiva, os autores suscitam referenciais pautados pela colaboração, formação de redes, performance, simulação, resolução de problemas e jogos, por exemplo, como formas de engajar por meio de tecnologias, ao propiciar experiências como “discussão *online*, participação em redes sociais, criação e compartilhamento de documentos digitais, investigação de casos representativos relacionados a certas atividades sociais tomadas como objetos de aprendizagem”, entre outras possibilidades.

Loureiro e Tallei (2013) se referem especificamente ao AVA *Moodle* quando ressaltam que as ferramentas encontradas na plataforma favorecem o ensino na modalidade à distância de maneira participativa e colaborativa em caráter interativo.

Lima (2012) corrobora essa visão ao afirmar que o conjunto de ferramentas e recursos utilizados no AVA está relacionado com o potencial de interação e comunicação envolvidas nas atividades propostas, e dessa forma, sugere a elaboração do catálogo de tecnologias disponíveis e predominantemente utilizadas para ancorar as atividades. Como forma de conhecer essa configuração de dimensão tecnológica do curso, dispomos no gráfico da Figura 10 a listagem das ferramentas tecnológicas que se demonstraram parte integrante das

Figura 10. Ferramentas do AVA utilizadas no curso



propostas de atividades *on-line*.

Fonte: Elaboração própria (2023)

Como pode ser observado, embora o AVA *Moodle* apresente diversos recursos, somente foi possível identificar o uso de três (3) deles: Tarefa, Vídeos (página URL) e PDF (página URL). Isto posto, e com base nas reflexões dos estudiosos (LIMA, 2012; SOKOLIK, 2014, BRAGA; ROCHA, 2020), optamos por estabelecer como objetivo instrucional, a maior utilização e exploração de recursos e ferramentas, buscando adequação dos pressupostos teóricos estabelecidos.

No que diz respeito aos conteúdos de LE trabalhados nas atividades, tomamos como referência para a análise desse item o QECR juntamente com os inventários do *Plan Curricular del Instituto Cervantes - Niveles de referencia para el español. Nivel B1*¹⁷. Por meio desses documentos, foi possível verificar que a seleção original de conteúdos atende ao nível B1 em termos dos aspectos linguístico-comunicativos contemplados nesse projeto. Sendo assim, foi verificado, inclusive, que as ideias de coerência e coesão (construídas pelos elementos conjuntivos) estão coerentes com esse nível, e, portanto, os conteúdos propostos

¹⁷ Ferramenta de referência para preparar conteúdos de ensino em programas de ensino da língua espanhola. Disponível em: CVC. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.

serão mantidos e trabalhados à luz de nova abordagem metodológica de modelo de competência comunicacional, complementada pelos pressupostos da matriz crítico-emancipatória, que contribui para a visão multidimensional da língua.

O ambiente virtual de aprendizagem também consiste em um aspecto que requer atenção durante esta etapa de análise contextual. O *Moodle* é a plataforma utilizada pelas instituições ofertantes do e -Tec, e também é utilizada para a aplicação da proposta na qual trabalhamos nesta pesquisa. Essa plataforma de aprendizagem a distância é baseada em *software* livre e o termo *Moodle* se refere ao acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (SABBATINI, 2007). De acordo com Valente, Moreira e Dias (2009, p.44), o *Moodle* integra muitas das características esperadas de uma plataforma de *e-learning*, entre as quais:

- fóruns de discussão configuráveis, ainda que de forma limitada;
- gestão de conteúdos, permitindo a edição direta de documentos em formato texto e HTML;
- criação de questionários com possibilidade de opção por vários tipos de resposta;
- sistema de *Chat* com registro de histórico configurável;
- sistema de blogues;
- editor *Wiki*;
- sistema de gestão de tarefas dos utilizadores etc.

Partimos do princípio de que o AVA se configura como “um sistema computacional de aprendizagem cooperativa e interativa que ajuda os alunos a comunicarem suas ideias e a cooperarem em atividades comuns” (HACK, 2011, p.107). Por este motivo, são utilizados os recursos disponíveis capazes de fortalecer o papel do aluno como sujeito ativo na experiência da aprendizagem.

Mais especificamente, o *Moodle* utilizado pertence ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, denominado Escola Virtual do IFAM que oferta vários cursos EAD gratuitos. A disponibilização do curso vinculado a essa pesquisa de mestrado aconteceu com o auxílio da Diretoria de Educação a Distância do Instituto Federal do Amazonas.

Como pode ser observado, foram identificados descompassos do material original com relação à nova proposta. Com a discussão desses elementos, estabeleceram-se necessidades de

alterações do curso que foram sintetizadas e elencadas na Figura 11, para uma melhor visualização.

Fonte: Elaboração própria (2023)

OBJETIVOS INSTRUCIONAIS

- Alinhar o curso à nova concepção educacional, que corresponde a uma perspectiva de ensino de línguas crítica.**
- Selecionar do curso etec atividades que tenham foco no desenvolvimento da habilidade comunicativa.**
- Selecionar as atividades com foco na produção oral.**
- Ocultar da plataforma as atividades projetadas unicamente para trabalhar a habilidade escrita, auditiva e leitora que não integrem a habilidade oral.**
- Desenvolver novas atividades para a inserção da plataforma.**
- Explorar novos recursos do AVA que não foram explorados originalmente no curso.**
- Selecionar materiais autênticos que vão compor o curso.**
- Explorar o material do curso de modo a favorecer a conexão com a abordagem crítica mediante o uso de brechas.**

2.1.3 Fatores contextuais facilitadores

Para o DI, a transferência de aprendizagem “envolve aplicar conceitos, princípios, estratégias, habilidades e atitudes aprendidas a uma variedade de situações da vida cotidiana e profissional” (FILATRO, 2008, p. 52), de modo que o aluno compreenda a importância do conhecimento obtido (FILATRO, 2019). Estudiosos complementam que essa transferência de aprendizagem não pode ser entendida como suplemento, mas como parte central do processo (PEREIRA; SILVA; MACIEL, 2013).

Nessa direção, Filatro (2008, p. 77) ressalta como elemento facilitador da aprendizagem, um projeto educacional que propicie aos estudantes experiências próximas a sua realidade de modo a dar significância ao processo, a fim de que eles possam incorporar cada vez mais em suas práticas sociais. A autora complementa dizendo que “o aprendizado eletrônico deve propor atividades e exercícios práticos que requeiram dos alunos processar informações em diferentes contextos”.

Ao observar esse aspecto no curso em questão, fica evidente que apesar do grande quantitativo de atividades ao longo das 4 *clases* não há práticas que envolvam elementos que se relacionem com situações comunicativas de uso da língua. Nesse ponto, autores relatam a dificuldade de criar ambientes cujo contexto retrate a língua viva, permeada por tradições e dados socioculturais que permitam uma atividade reflexiva por parte do aluno (TANGI; GARCIA, 2009)

Consoante Castanheira, Green e Dixon (2007), as TIC devem ser usadas com essa finalidade, tendo em conta que as pessoas usam textos e tecnologias para realizar tarefas sociais, como objetivo de alcançar seus próprios propósitos e os dos outros, seja no contexto da escola, do trabalho ou da vida diária. Isto significa colocar ênfase em propósitos reais de aprendizagem ao longo dos eixos ensino, tecnologia e informação.

Nesse sentido, para dar uma nova direção ao curso, delineia-se como objetivo instrucional, o planejamento de atividades práticas ao final de cada aula, que demande o envolvimento do aluno para a criação de artefatos, compartilhamento e interação, a fim de que possa capacitá-lo a descobrir novas formas de atuar no meio social por meio da língua e transitar por diferentes contextos de uso.

Nesse ponto, também se realiza o levantamento dos recursos humanos e físicos, bem como restrições encontradas já na fase da análise.

Com relação aos recursos humanos, o principal se refere à proponente e pesquisadora que pretende atuar no papel de *design* instrucional, conteudista e como tutora do curso nas turmas selecionadas para a coleta de dados. Para uma melhor capacitação, foram concluídos cursos voltados para esse campo, tais como: Curso *Moodle*: Guia para conteudistas e Mídias Digitais e Educação *Online*, ambos ofertados pela Universidade Federal da Bahia; Gamificação do *Moodle*, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul¹⁸.

Quanto aos recursos físicos, por se tratar de um curso EAD, não demandaram solicitação do uso da infraestrutura física do IFAM, sendo necessário, portanto, que os alunos possuam aparato tecnológico próprio (computador e internet) para ter acesso ao curso.

¹⁸ Também contamos com auxílio da equipe de TI do IFAM para questões referentes à hospedagem do curso utilizado como base na plataforma, instalação de *plug-ins* e liberação de acesso como gerenciador.

Referente às restrições, tem-se em conta que a janela de tempo para a adaptação e implementação do curso é limitada, dado o caráter da pesquisa enquanto dissertação de mestrado em que a pesquisadora exerceu múltiplas funções dentro do processo.

2.1.4 Fatores contextuais ausentes

O DI também aponta como ponto a ser observado, a presença de manuais e recursos de orientação já que pesquisas concluíram que a ausência desses elementos pode acarretar em uma instrução limitada acerca dos recursos e interferir diretamente no processo de ensino e aprendizagem (DOURADO, 2016).

Filatro (2008) explica que a presença de módulos de ambientação, manuais de orientação, tutoriais e organização da interface do ambiente de aprendizagem apoiam a autonomia do aluno, fazendo com que o diálogo didático se potencialize já que diminui a possibilidade de o aluno lidar com falhas durante o uso do curso e do tutor ocupar o tempo com explicações repetitivas a respeito das ferramentas, otimizando assim, o tempo de estudo com situações mais significativas e centradas no aluno.

Nesse aspecto, o curso original disponibiliza manuais explicativos a fim de apresentar e orientar a respeito das ferramentas bem como suas formas de uso. No entanto, todos seguem o modelo de texto em arquivo PDF e julgamos importante também desenvolver um recurso audiovisual em formato de vídeo que contribua com a ambientação do curso, apresentando visualmente os espaços, ferramentas e serviços do ambiente virtual de aprendizagem. A ambientação no curso original era realizada de forma presencial, e será transformada em uma ambientação a distância por meio do vídeo de apresentação.

Com essas informações, finalizamos a 1ª fase do DI referente à análise contextual, cujas discussões subsidiarão mudanças que culminam no planejamento. A seguir, tem-se a fase de desenho da proposta.

2.2 DESIGN

A etapa denominada *design* tem o objetivo de detalhar o planejamento e a situação de aprendizagem “com o mapeamento e sequenciamento dos conteúdos a serem trabalhados, a definição das estratégias e atividades de aprendizagem para alcançar os objetivos traçados, a seleção de mídias e ferramentas mais apropriadas, e a descrição de materiais” (FILATRO, 2008, p. 28-29). Para Branch (2009) essa fase funciona como uma linha de visão do que será

produzido, alinhando necessidades, propósito, metas, objetivos, estratégias e avaliações com ações baseadas na fase de análise.

O Quadro 7 apresenta o plano de curso para uma visão geral e sintética das experiências de ensino e aprendizagem que serão desencadeadas nesta proposta.

Quadro 7. Plano de curso

CURSO
“Língua Espanhola: desenvolvendo competências comunicativas e críticas”
PÚBLICO-ALVO
Estudantes de LE que objetivam aprimorar suas habilidades em produções orais.
PRÉ-REQUISITO
Conhecimento de espanhol no nível B1, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSELHO DE EUROPA, 2020).
CARGA HORÁRIA
40 horas
FORMATO DE ENTREGA
100% da carga horária ofertada EAD
RESULTADOS PRETENDIDOS DA APRENDIZAGEM
- Ampliar repertórios linguístico-discursivos na língua espanhola, de modo a ser capaz de participar de tarefas que exigem reflexões críticas utilizando a língua-alvo para posicionar-se e produzir sentidos por meio do uso variado da língua.
-Desenvolver aspectos linguísticos-comunicativos atrelados à produção oral, tais como, o vocabulário, a pronúncia e a coerência/coesão em nível B1.
EMENTA
Clase 01. HOY POR TI, MAÑANA POR MÍ
1.1 Empatía en las relaciones humanas
1.2 Valores de la amistad
1.3 Contacto cultural: Parque Nacional El Boquerón
Clase 02. EN UN MUNDO VIRTUAL
1.1 El derecho y la necesidad de comunicarse
1.2 Mundo virtual X Mundo real
1.3 Desigualdad social y las tecnologías
Clase 03. UN PASEO CULTURAL: LITERATURA Y MÚSICA
1.1 El arte denuncia
1.2 Latinoamérica en forma de música
1.3 La poesía de Eduardo Galeano
Clase 04. LAS FAKE NEWS
1.1 Identificación de noticias falsas

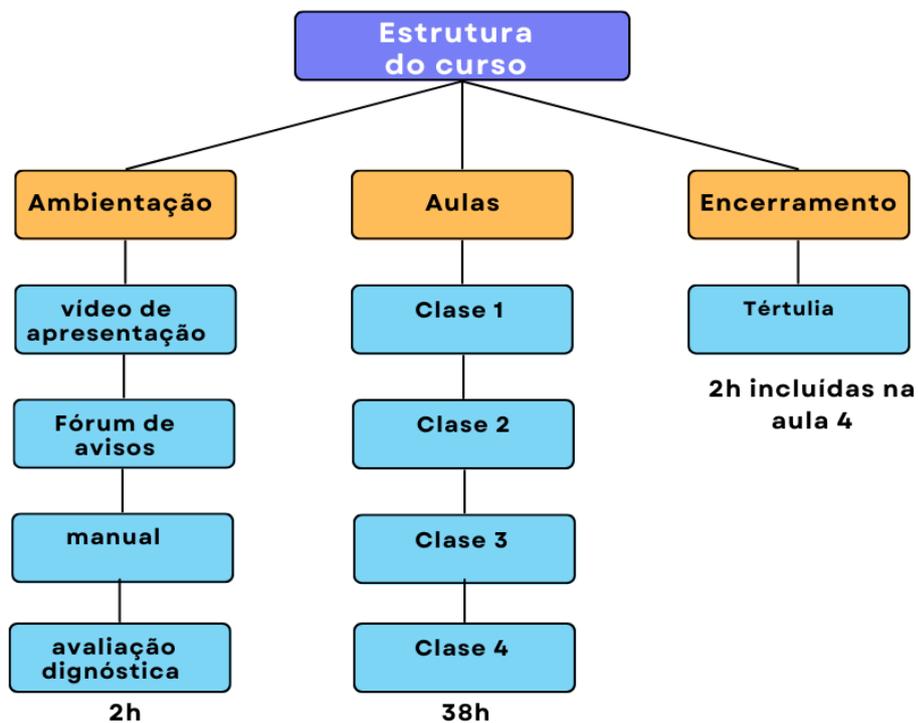
1.2 Impacto en la sociedad

Fonte: Elaboração própria (2023)

Para auxiliar o desenho do curso, foram utilizados instrumentos preconizados pelo ADDIE. O *design* estrutural (fluxograma) é amplamente utilizado na fase de pré-produção, já que permite planejar e pré-visualizar a organização do curso no ambiente virtual de

Figura 12. Estrutura do Curso

aprendizagem, como é possível observar no esquema da Figura 12.



Fonte: Elaboração própria (2023)

Conforme apresentado no fluxograma, o curso está dividido em três momentos distintos: a ambientação introduz a situação de aprendizagem e tem como objetivo familiarizar “os participantes com os espaços, ferramentas e serviços, bem como com os processos de trabalho e de comunicação” (TEIXEIRA *et al.*, 2017). Compreende um vídeo de apresentação que explora os espaços do ambiente virtual de aprendizagem e fornece informações importantes aos estudantes, a fim de potencializar toda a experiência da

aprendizagem. O aluno também terá acesso a um manual que instrui a gravação de áudios e vídeos a fim de prepará-los para as atividades que requerem estes recursos.

Nesse momento, também será utilizado o fórum no qual os alunos terão acesso aos principais avisos e acontecerá a primeira interação entre alunos e professor tutor (solicitação de postagens no registro oral). Para Tenório, Cantini e Tenório (2012, p.2), o fórum pode ser utilizado para diferentes finalidades, dentre elas, é capaz de promover a ambientação e o contato inicial. “Nele o aluno é convidado a se apresentar, falar de sua formação, atuação profissional e seus interesses. Além disso, destinado a informes e orientações sobre o curso, calendário e prazos de atividades”.

Tão logo o aluno complete o primeiro momento, estará apto para iniciar as aulas, que são divididas em quatro partes. As *clases* correspondem às unidades didáticas de um curso em que há um conjunto de atividades que visam alcançar objetivos educacionais específicos. As *clases* 1 a 4 são planejadas para serem realizadas entre 9 e 10 horas, respeitando o planejamento de cada estudante dentro de um espaço limite de tempo de 7 dias para concluir cada aula.

Vale ressaltar que embora a janela de tempo para a realização das tarefas de cada aula seja de uma semana, as próximas unidades estarão disponíveis para serem acessadas, prevendo que o aluno possa terminar antes do prazo expirar, e desse modo, queira avançar para a próxima aula antes da finalização de cada semana. Nesse sentido, a ideia é dar flexibilidade a fim de que o aluno não necessite esperar pela liberação das aulas.

Uma característica na dinâmica do curso será trabalhar com uma base fixa e uma base flexível. Isso implicará, ao final de cada aula, apresentar algumas propostas de atividades, com a possibilidade de os alunos não precisarem realizar todas elas, podendo escolher qual lhes pareça mais pertinente e interessante.

O terceiro momento é destinado ao encerramento do curso em que será realizada uma tertúlia em formato de encontro síncrono, configurando-se como momento propício para resgatar as temáticas debatidas ao longo do curso, já que as tertúlias são efetivadas com dois ou mais locutores que interagem entre si com o mesmo pano de fundo temático. Gadelho (2019, p.97) evidencia que nas tertúlias “figuram a imediatez comunicativa, o dinamismo e o caráter cooperativo”.

No dicionário da Real Academia Española ¹⁹ se refere a uma reunião de pessoas que se reúnem habitualmente para discutir alguma temática, para conversar amigavelmente ou para passar algum tempo honesto. A mesma palavra pode ser encontrada no dicionário da língua portuguesa²⁰ com a descrição de uma reunião de família ou amigos e classificada como um coletivo de pessoas íntimas reunidas em prol de um mesmo objetivo, definição que condiz com o propósito educativo ao adotar essa estratégia de debate.

As tertúlias são constantemente transmitidas pelos meios de comunicação espanhóis (televisão e rádio) e contribuem na formação da opinião pública (SANZ, 2014). Segundo a Radiotelevisión española: “abarcam uma riqueza expressiva, análise, uma personalização muito intensa das mensagens transmitidas, e portanto, é essencial contar com um grupo plural de participantes [...] que deverão escutar, dialogar, concordar e discordar com respeito” (RTVE²¹).

Para o momento de encerramento, que está previsto para ser cumprido em 2 horas, os alunos receberão no AVA um convite para serem tertulianos tendo como pautas as temáticas utilizadas ao longo do curso. A fim de que eles se familiarizem com esse formato de debate estarão disponibilizados alguns vídeos de tertúlias ao final do curso.

Outro instrumento preconizado pelo ADDIE consiste na matriz de *design* instrucional, que permite elencar ferramentas necessárias para a realização das atividades, estabelece o planejamento da avaliação e averigua níveis de interação entre alunos e conteúdo, as ferramentas, o educador e outros alunos (FILATRO, 2008).

Priorizamos a vertente crítico-emancipatória do ensino de línguas, com as temáticas: valores humanos, vantagens e prejuízos de uma sociedade de base tecnológica, manifestações artísticas como protesto social e o debate acerca das *fake news*. Visamos oportunizar experiências inseridas nos contextos em que se possa fazer uso da língua, contribuindo para o desenvolvimento do ser-fazer-analisar-criticar. Nessa direção, foi elaborada a matriz de DI, apresentada

no

Quadro

8.

¹⁹ Disponível em: Real Academia Española (rae.es)

²⁰ Disponível em: <https://www.significados.com.br/tertulia>.

²¹ Disponível em: 3.4.2 La tertulia | Manual de Estilo de la Corporación RTVE

Quadro 8. Matriz de Design Instrucional

	Unidades/ Clases	Objetivo Geral	Brechas críticas	Papéis	Atividades	Ferramentas	Conteúdos	Avaliação
Ambientação 2h Semana 1 9h	Hoy por ti, mañana por mí	Desenvolver discursos relacionados ao contexto da amizade e valores humanos nas relações sociais.	Valores humanos: empatia e cooperação	Aluno: Investigador Analista de informações. Humanizador Proativo Entusiasta Professor: mediador	Majoritariamente questões abertas com algumas fechadas, todas assíncronas.	<i>Webquest interativa</i> Base de dados	Vocabulário pertinente ao contexto de estudo (<i>flash cards e mídias</i>) Expressões idiomáticas Funções de se (PDF interativo e vídeos)	Áudio de solicitação de ajuda.
Semana 2 10h	En un mundo virtual	Abordar temáticas inseridas no campo das tecnologias.	vantagens e prejuízos na sociedade de base tecnológica. acesso à tecnologia: o novo indicador de desigualdade	Aluno: Solucionador de problemas Interlocutor criativo Avaliador problematizador Professor: Mediador	Majoritariamente questões abertas com algumas fechadas, todas assíncronas.	<i>Mural Interativo</i> <i>padlet</i> <i>Fórum</i>	vocabulário do campo tecnológico (tirinhas, vídeos e <i>flashcards</i>) conjunções de causa e consequência (PDF interativo e vídeos)	Os dois lados da moeda: síntese em formato de vídeo sobre as vantagens e desafios relacionados a uma sociedade de base tecnológica.
Semana 3 9h	Un paseo cultural: literatura y música	Reconhecer produções e artistas e discutir interpretações relacionadas a manifestações culturais.	Denúncias de mazelas sociais por meio da arte	Aluno: instigador; dinizador; consumidor de manifestações artísticas; Professor: mediador	Majoritariamente questões abertas com algumas fechadas, todas assíncronas.	<i>Memes</i> <i>Vídeos (músicas e poesias)</i>	vocabulário relacionado ao campo das artes (vídeos e <i>flashcards</i>) conectores explicativos e de exemplos (PDF)	<i>Podcast</i> de homenagem a uma personalidade artística.
Semana 4 10 h	Las Fake News	Posicionar-se acerca das Fake News, problemática fortemente presente na sociedade.	Impactos das fakenews	Aluno: Informador Problematizador Questionador Selecionador Professor: mediador	Majoritariamente questões abertas com algumas fechadas, todas assíncronas.	Matéria jornalística Textos Charge	vocabulário referente à temática (<i>trailer e matérias jornalísticas</i>) marcadores para introduzir e concluir fatos (PDF)	Registro oral de uma reclamação a respeito da veiculação de uma notícia falsa direcionado a um meio de comunicação. TERTÚLIA

Fonte: Elaboração própria (2023)

No que tange ao processo avaliativo, evidencia-se uma perspectiva formativa, de modo a integrar o processo de aprendizagem ao processo de avaliação que vise “identificar o *continuum* ou estágio de desenvolvimento da competência”. (SANT’ANA; MOURA; COSTA, 2014, p. 252), significa então, que os problemas identificados ao longo do processo serão utilizados em prol da melhoria da aprendizagem e do ensino.

2.3 DESENVOLVIMENTO

Essa etapa trata da “produção e da adaptação de recursos e materiais didáticos e impressos e/ou digitais, a parametrização de ambientes virtuais e a preparação de suportes pedagógicos, tecnológicos e administrativos” (FILATRO, 2008, p.30).

Filatro (2008) adverte que essa etapa consome grande parte do cronograma e orçamento de um projeto educacional, mas que a reutilização de materiais didáticos de outras unidades de estudos, programas e cursos consiste em uma opção viável para agilizar o processo.

Considerando o contexto de um curso EAD em que as mídias e ferramentas pedagógicas integram o processo educativo de modo a mediar e dar suporte às situações de aprendizagem, organizamos as aulas elencando as principais informações pedagógicas e tecnológicas.

AMBIENTAÇÃO

De acordo com o que foi definido nas etapas da análise e do *design*, a ambientação é composta por quatro passos: um vídeo principal de apresentação do curso, manuais de orientação que instruem a respeito da gravação de áudios e vídeos, fórum para a primeira interação de estudantes e tutor-docente e para a divulgação de avisos, além de um teste inicial que busca avaliar de modo diagnóstico os conhecimentos dos cursistas com relação à produção oral em LE.

O vídeo de ambientação será uma produção inteiramente de autoria da pesquisadora e está pautado nas três fases propostas por Kindem e Musburger (1997), que consiste na pré-produção (criação de sinopse ou *storyline*, argumento, roteiro e *storyboard*), produção e pós-produção.

O curso original oferta um manual de orientação para gravação de áudios, contudo, ele sofreu algumas modificações para incluir informações e dicas a respeito da gravação de vídeos já que o foco principal é praticar a produção oral dos estudantes e nesse contexto as

atividades envolvem principalmente gravações de áudios e vídeos. O objetivo é minimizar as dificuldades com a tecnologia.

Nesse momento, também será utilizada a ferramenta fórum. A criação desse espaço é de baixa complexidade, já que basta adicionar no próprio *Moodle* e habilitar a ferramenta com as configurações desejadas.

CLASE 01

A primeira aula é intitulada “*Hoy por ti, Mañana por mí*”, cujo título se refere a uma expressão idiomática utilizada em LE, baseada nos valores da amizade, da solidariedade e especialmente na reciprocidade. Assim como esta aula, todas as demais tiveram seus títulos e temáticas modificadas para adequar-se ao que será trabalhado junto à perspectiva crítica de ensino da língua.

Partindo da ideia de que o curso do e -Tec trabalha com a técnica de *storytelling*²² por meio de uma sequência de vídeos²³ e tal característica será mantida na atual proposta, foram identificadas as brechas tendo em conta o contexto da história narrada, já que concordamos com Benedini (2019), acerca da importância de buscar momentos oportunos para romper com o ensino tradicional em direção a uma aprendizagem reflexiva e transformadora.

A história evidenciada se refere a uma viagem planejada por dois amigos chamados Rita e Miguel ao parque *El boquerón*, localizado no país *El Salvador*, cuja aventura se desdobra em acidente inesperado, ambos perdidos dos demais excursionistas, em que é necessário um trabalho cooperativo para encontrá-los. Considerando esse cenário, a brecha encontrada se refere aos valores humanos nas relações sociais quando trata de uma situação que levanta questões relacionadas à importância de ter amigos fieis, cooperação, empatia e ajuda mútua. A Figura 13 apresenta uma ilustração do episódio 1.

²² Storytelling pode dar significado a pequenas histórias, narrativas curtas e compostas de profunda significação, para dar sentido a um determinado contexto, seja individual, uma ação coletiva, procurando analisar e representar eventos de forma acessível e agradável a um maior público (FONTANA, 2010, p. 6).

²³ As histórias produzidas pelo processo de animação com os episódios veiculados gradativamente a cada aula fizeram com que os alunos se mantivessem mais motivados e concentrados durante o curso, pois este recurso conseguiu despertar a atenção e a curiosidade deles em conhecer o final da história (MAGALHÃES, 2016, p.12).

Figura 13. Tela do episódio 1 – Hoy por ti, mañana por mí



Fonte: Curso e -Tec idiomas sem fronteiras

Acreditamos na relevância social da temática apontada nessa brecha, de maneira análoga ao autor aludido posteriormente:

A sociedade vem atravessando inúmeras transformações que acabam desencadeando um permanente conflito. Intensas turbulências fazem com que a violência, a arrogância, a ganância, a corrupção, a exclusão, a falta de sensibilidade e o desamor estejam bem presentes no cotidiano. A falta de consciência, de formação e uma educação fragmentada estão levando o indivíduo a esquecer-se de si próprio e de sua essência, preocupando-se intensamente com o individualismo e com o materialismo que o próprio sistema (capitalista, e seu produto, o lucro) acaba gerando, o que vem afetar as relações interpessoais (PELLANDA, 2007, p. 31-32).

Nesse contexto, o Ministério da Educação reconheceu a pauta como temática relevante para discussão quando estabeleceu para a redação do Enem 2020²⁴, o tema “A falta de empatia nas relações sociais no Brasil”, aplicada no dia 23 e 24 de fevereiro de 2021.

Para os objetivos específicos da unidade foram delineados: a) investigar e conhecer o contexto geográfico e cultural de *El boquerón- El Salvador*; b) solicitar ajuda para si e para outras pessoas no registro oral e d) posicionar-se oralmente expondo os pontos principais de suas reflexões acerca das temáticas levantadas organizando o discurso em uma sequência coerente.

²⁴ Segundo o Ministério da educação, esse tema foi aplicado para os inscritos do Amazonas e dos municípios de Espigão D'Oeste e Rolim de Moura, em Rondônia, onde o Enem 2020 é aplicado pela primeira vez em virtude de decretos locais relacionados ao combate à pandemia de COVID-19. A temática também se aplica aos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio para adultos privados de liberdade e jovens sob medida socioeducativa que inclua privação de liberdade (Enem PPL). Disponível em: www.gov.br/inep

As atividades requerem dos alunos vocabulário e expressões idiomáticas compatível ao tema (adquirido e trabalhado com os recursos de texto, vídeo e *flashcards*) bem como articulação de ideias com a conjunção “se” (explicação presente no PDF do curso e -Tec).

No Quadro 9, ilustramos de forma esquemática, como serão abordados os aspectos trabalhados com foco na oralidade para cada temática tendo como a base para a organização da aula, a identificação da temática trabalhada a partir da brecha selecionada, os aspectos linguísticos, as habilidades comunicativas, os recursos a serem utilizados, a sugestão de horas para a aplicação, as perguntas que direcionam os debates e atividades bem como critérios que servem como parâmetros para organização de uma proposta que integra elementos linguísticos e comunicativos no processo de ensino e aprendizagem de LE, desde uma perspectiva crítica.

Quadro 9. Organização da aula 1

<p>Introdução</p>	<p>Primeiras impressões a partir do episódio 1 do storytelling.</p> <p>Perguntas gerais direcionadas aos alunos a respeito de seu entendimento da temática, levantando a concepção de amizade, empatia e cooperação, sondagem do contexto social e comunicativo</p>	<p>Ação docente (estimular participação)</p> <p>¿Ya estuviste en una situación semejante en que necesitabas ayuda urgente? ¿Puedes contar al grupo un ejemplo de tu propia experiencia? ¿Cómo te sientes cuándo te toca ayudar y pedir ayuda?</p> <p>También identifica los puntos del diálogo que hay expresiones que se refieren al acto de ayudar.</p>	<p>Ação discente</p> <p>interagir a partir das perguntas (1h).</p>
<p>Desenvolvimento</p>	<p>Aspectos linguísticos: Vocabulário (amistad, empatía y solidaridad) e expressões idiomáticas no contexto da amizade. Coerência e coesão: Funções do SE. Conexões locais e globais: Reflexão sobre pesquisas que apontam alguns países como mais empáticos relacionando com questões locais e nacionais</p>	<p>Ação docente</p> <p>Acompanhar o progresso dos alunos e tirar as dúvidas para a realização das atividades.</p> <p>Receber as atividades por meio da plataforma ou outras ferramentas e fornecer feedback.</p>	<p>Ação discente</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estudar o PDF com o conteúdo linguístico (1h). 2. Construir um dicionário colaborativo (1h). 3. Realizar a webquest (4 h).
<p>Encerramento</p>	<p>Reflexão crítica (perguntas que levem à problematização da situação apresentada). Reconhecimento da</p>	<p>Ação docente</p> <p>Preparar o encontro síncrono (utilizar apresentação de powerpoint sugerida no</p>	<p>Ação discente</p> <p>Entregar o produto final solicitado e realizar as leituras</p>

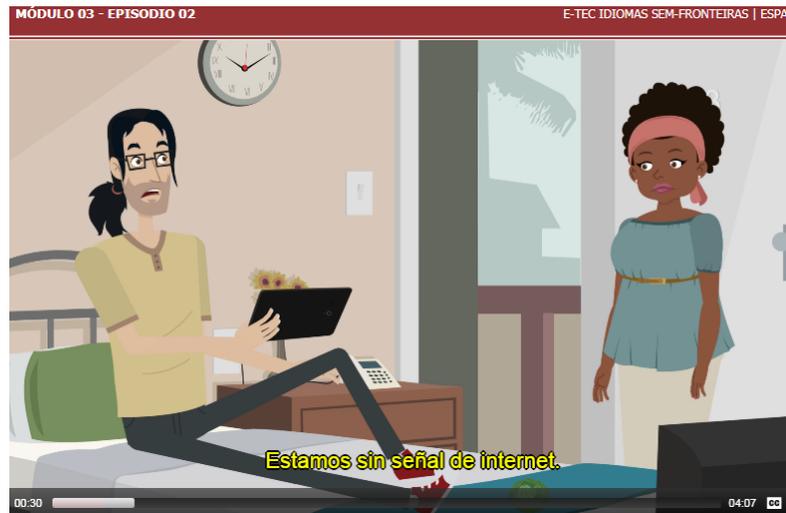
	<p>importância de uma sociedade permeada por valores</p>	<p>produto). promover discussão sobre a percepção de empatia envolvendo notícias ao redor do mundo. ¿Cómo la globalización y la tecnología están afectando la empatía de las personas? ¿Cómo te sientes al necesitar pedir ayuda? ¿Cómo estos valores influyen en la vida social? La investigadora Anita Nowak afirma que “la empatía es la fuerza poderosa más perturbadora del mundo, solo queda detrás del amor”. Comenta tu posicionamiento.</p>	<p>para o encontro síncrono. Participar do encontro síncrono e se engajar nas discussões sugeridas. (2h)</p>
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria(2023)

CLASE 02

A *Clase 02* tem como título “*En un mundo virtual*” e inicia com a continuação da história de Rita e Daniel, desta vez no hotel, após o episódio da visita ao parque *El Boquerón*. O contexto do vídeo enfatizou a preocupação de ambos com relação à falta de conexão com a internet e consequentemente sem a principal ferramenta para realizar buscas e pesquisas. Nesse cenário, “o elemento passível de desconstrução ou problematização em sala de aula” (BENEDINI, 2019, p.44), isto é, a brecha encontrada se refere à sociedade de base tecnológica numa discussão que envolve tanto as vantagens por meio dos avanços tecnológicos, como prejuízos do uso indevido dessas ferramentas que acarretam problemas de diversas ordens, adentrando também na desigualdade social, visto que nem todas as pessoas conseguem ter acesso à internet. Na Figura 14, reproduzimos o trecho do vídeo em que eles percebem a falta do sinal de internet.

Figura 14. Tela do episódio 2 – En un mundo virtual



Fonte: Curso e -Tec idiomas sem fronteiras

Como objetivos específicos para serem trabalhados nesse contexto, foram delineados a) discutir acerca do impacto das tecnologias e mundo virtual atualmente; b) assistir o renomado sociólogo Manuel Castells e apresentar reflexões sobre a necessidade e o direito de estar conectado à internet e analisar o seu discurso, a fim de expressar acordo e desacordo a respeito dos pontos levantados e c) Síntese em formato de vídeo sobre as vantagens e desafios relacionados a uma sociedade de base tecnológica.

A segunda unidade está desenhada com atividades que requerem dos alunos ampliação de vocabulário do campo tecnológico (recursos de tirinhas, vídeo e *flashcards*) e articulação de ideias de causa e consequência (explicação presente no PDF do curso e -Tec). No quadro 10, apresentamos a organização pedagógica para a temática “*En un mundo virtual*”.

Quadro 10. Organização da aula 2

<p>Introdução</p>	<p>Primeiras impressões a partir do episódio 2 do storytelling.</p> <p>Perguntas relacionadas ao contexto da história, pensar sobre motivo pelo qual os personagens se sentiram aflitos com a falta de internet.</p>	<p>Ação docente (estimular participação)</p> <p>¿Utilizas más para tareas académicas/laborales o ocio? ¿Estás satisfecho con el modo con la cuál utilizas el internet, o todavía identificas motivos para mejorar la utilización? ¿Crees que exista dos lados de una misma moneda, o sea, que la tecnología tiene influencia positivas y negativas en nuestras vidas?</p>	<p>Ação discente</p> <p>interagir a partir das perguntas (1h).</p>
<p>Desenvolvimento</p>	<p>Aspectos linguísticos: vocabulário relacionado a</p>	<p>Ação docente</p>	<p>Ação discente</p>

	<p>objetos tecnológicos e expressões idiomáticas no contexto da tecnologia.</p> <p>Coerência e coesão: Conectores de causa e consequência (devido a, a causa de, ya que/ para eso, para tanto).</p> <p>Conexões locais e globais: Reflexão crítica sobre as tecnologias criadas para minimizar as desigualdades sociais e os impactos ao meio ambiente e o que está sendo utilizado em escala local e nacional.</p>	<p>Acompanhar o progresso dos alunos e tirar as dúvidas para a realização das atividades.</p> <p>Receber as atividades por meio da plataforma ou outras ferramentas e fornecer feedback.</p>	<p>1. Estudar o PDF com o conteúdo linguístico (1h).</p> <p>2. Analisar o discurso do sociólogo Manuel Castells e expor oralmente os pontos mais relevantes (2h).</p> <p>3. Apresentar pontos em que a tecnologia foi favorável ao desenvolvimento humano e os novos desafios enfrentados estabelecendo a ideia de causa e efeito (4h).</p>
Encerramento	<p>Reflexão crítica (perguntas que levem à problematização da situação apresentada).</p> <p>Reconhecimento dos desafios de uma sociedade de base tecnológica.</p>	<p>Ação docente</p> <p>promover discussão sobre a tecnologia e relações sociais.</p> <p>¿Contribuye la tecnología a alcanzar una sociedad mejor y más justa?</p> <p>¿No sería mayor avance tecnológico poder garantizar una vida digna a todo el mundo sin destruir el planeta?</p> <p>Siendo considerada una necesidad básica por nuevos estudios ¿Por qué gran parcela de la población no tiene acceso a internet?</p>	<p>Ação discente</p> <p>Entregar o produto solicitado e realizar uma reflexão final.</p> <p>(2h)</p>

Fonte: Elaboração própria(2023)

CLASE 03

A terceira aula é intitulada “*Um paseo cultural*” em que são evidenciadas as manifestações culturais como forma de expressão e denúncia de mazelas sociais. Logo, a brecha encontrada na história diz respeito às manifestações artísticas por meio da literatura, fotografia e música como forma de protesto.

Assim como nas aulas anteriores, essa brecha emerge do cenário construído pelo vídeo *storytelling*, que no episódio 3 (três) apresenta o tema os tesouros culturais. Nessa perspectiva, os alunos poderão refletir sobre como a arte pode expressar e denunciar as diversas realidades sociais. Para os objetivos específicos dessa aula: a) interpretar uma poesia do renomado Eduardo Galeano que traz reflexões sobre o direito de sonhar com uma

sociedade melhor, livre de todas as desigualdades que nos assola; b) planejar e executar uma homenagem de cunho jornalístico a uma personalidade artística em forma de *podcast* c) analisar as mensagens comunicativas que emergem das poesias e fotografias a respeito de problemas sociais identificando a temporalidade e contexto, relacionando com a situação atual.

Com relação ao conteúdo, busca-se trabalhar o vocabulário relacionado ao campo das artes e questões sociais levantadas com a música e a poesia (vídeos e *flashcards*), além de conectores explicativos e de exemplos (explicação presente no PDF do curso e -Tec).

Quadro 11. Organização da aula 3

<p>Introdução</p>	<p>Primeiras impressões a partir do episódio 3 do storytelling.</p> <p>Perguntas gerais direcionadas aos estudantes a respeito do entendimento da temática, levantando o conhecimento e o contato com a produção cultural de países hispanofalantes.</p>	<p>Ação docente (estimular participação)</p> <p>Cuenta acerca de tu relación con los tipos de arte ¿Sueles consumirlas con frecuencia? ¿Qué tipos conoces más: la pintura, la escultura, la literatura, la danza, la música, la arquitectura? ¿Hay algún artista que acompañas frecuentemente? ¿Estas manifestaciones artísticas te hacen reflexionar el social? ¿Produces algún tipo de arte?</p>	<p>Ação discente</p> <p>interagir a partir das perguntas (1h).</p>
<p>Desenvolvimento</p>	<p>Aspectos linguísticos: Conectores explicativos e de exemplos; vocabulário relacionado ao campo das artes.</p> <p>Conexões locais e globais: Reflexão sobre a perspectiva dos artistas de outros países e os pontos de identificação com os temas trabalhados e da crítica social.</p>	<p>Ação docente</p> <p>Acompanhar o progresso dos alunos e tirar as dúvidas para a realização das atividades.</p> <p>Receber as atividades por meio da plataforma ou outras ferramentas e fornecer feedback.</p>	<p>Ação discente</p> <p>1. Estudar o PDF com o conteúdo linguístico (1h). 2. Socializar interpretações da poesia de Eduardo Galeano (1h). 3. Percepções a partir das fotos de Ugur Gallen (4 h).</p>

Encerramento	Reflexão crítica (perguntas que levem à problematização da situação apresentada). Reconhecimento de aspectos históricos, sociais e culturais a partir da arte.	Ação docente Preparar o encontro síncrono (utilizar apresentação de powerpoint sugerida no produto). promover discussão sobre a arte e o contexto social. ¿Qué te comunicaron los artistas con los que entraste en contacto en esta clase? ¿Te identificas con las denuncias sociales realizadas por los artistas? ¿Cómo entiendes el impacto de abordar estos problemas sociales en las artes? ¿De qué nueva información tomó conocimiento en relación con los aspectos sociales y culturales de los contextos tratados?	Ação discente Entregar o produto final solicitado e realizar as leituras para o encontro síncrono. Participar do encontro síncrono e se engajar nas discussões sugeridas. (2h).
--------------	--	---	--

CLASE 04

A quarta aula se intitula “*Las Fake News*” e trata de uma problemática alarmante que tem se intensificado com o contexto *on-line*, sobretudo devido ao uso das redes sociais. Essa brecha emerge quando um novo personagem da história tenta convencer Rita e Miguel a realizarem uma viagem usando para isso informações inverídicas.

Nesse cenário, é fácil associar o contexto da história com a propagação intensa de informações erradas, mal orientadas ou fabricadas que vivenciamos atualmente e ficou ainda mais evidente e prejudicial na pandemia de COVID 19. A esse respeito pesquisadores alertam:

Muitas informações e notícias foram postadas nas mídias sociais, o que conduziu a diversos compartilhamentos, criando uma rede com conteúdo e pseudoinformações, conhecidas como Fake News. Em tempos de avanços tecnológicos, estas notícias falsas são veiculadas nas redes sociais, de forma rápida e multiplicada entre a população, que, em linguagem metafórica, pode-se entender como um vírus que contamina a comunicação e promove ações e comportamentos contrários às orientações das autoridades técnicas no campo da saúde (NETO *et al.* 2020, p.1).

Reconhecendo essa problemática, ao longo das atividades dessa unidade, as discussões da temática se relacionam aos objetivos delineados: a) avaliar diferentes notícias que circularam pela internet como o objetivo de identificar características de *fakenews* b) refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se e c) Registrar oralmente

uma reclamação a respeito da veiculação de uma notícia falsa, solicitando a retirada de circulação para impedir a disseminação dessa notícia. Nesse contexto, trabalharemos com marcadores para introduzir e concluir fatos (explicação presente no PDF do curso e -Tec) e vocabulário referente à temática (*trailer* e matérias jornalísticas).

Quadro 12. Organização da aula 4

<p>Introdução</p>	<p>Primeiras impressões a partir do episódio 4 do storytelling.</p> <p>Perguntas gerais a respeito das experiências e opiniões dos estudantes sobre as fake news e suas consequências.</p>	<p>Ação docente (estimular participação)</p> <p>¿Ya fuiste engañado con noticias falsas? Sabes que 86 % de la gente, sí. Ese dato es de acuerdo con el Centro para a Inovação em Governança Internacional.</p> <p>¿Te crees capacitado para diferenciar las noticias reales de las falsas?</p> <p>¿Has llegado a discutir con alguien por culpa de una noticia falsa?</p>	<p>Ação discente</p> <p>interagir a partir das perguntas (1h).</p>
<p>Desenvolvimento</p>	<p>Aspectos linguísticos: Marcadores para introduzir e concluir fatos; vocabulário relacionado ao campo da mídia</p> <p>Conexões locais e globais: notícias veiculadas nacionalmente e internacionalmente.</p>	<p>Ação docente</p> <p>Acompanhar o progresso dos alunos e tirar as dúvidas para a realização das atividades.</p> <p>Receber as atividades por meio da plataforma ou outras ferramentas e fornecer <i>feedback</i>.</p>	<p>Ação discente</p> <p>1. Estudar o PDF com o conteúdo linguístico (1h). 2. A partir do gênero reportagem, refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas, posicionando-se (1h). 3. avaliar diferentes notícias circularam pela internet como o objetivo de identificar características de <i>fakenews</i> (4 h).</p>
<p>Encerramento</p>	<p>Reflexão crítica (perguntas que levem à problematização da situação apresentada). Consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e</p>	<p>Ação docente</p> <p>Preparar a Tertúlia em encontro síncrono (utilizar apresentação de powerpoint sugerida no produto).</p> <p>¿Qué géneros discursivos se observan en la información</p>	<p>Ação discente</p> <p>Entregar o produto final solicitado e realizar as leituras para a Tertúlia.</p> <p>Participar da Tertúlia (3h).</p>

	induções ao consumo.	falsa? ¿Cuáles son las principales características de las fake news? ¿Te sientes más capaz de reconocer noticias falsas después de clase? ¿Cuáles son las pistas textuales que pueden denunciar estas noticias? ¿Cómo podrías contribuir a la mitigación de este problema?	
--	----------------------	--	--

Fonte: Elaboração própria (2023)

2.4 IMPLEMENTAÇÃO

A implementação é a ação didática em aplicação. É composta por duas etapas em que a primeira diz respeito à **publicação**. Nesse contexto, o curso receberá todos os materiais selecionados para o uso dos alunos e estará totalmente acessível a todos os usuários (HAMID, 2021). Essa ação “envolve fazer a carga (*upload*) de conteúdos, configurar ferramentas, determinar horários de início e fim para as atividades e definir papéis e privilégios aos usuários” (FILATRO, 2008, p.94). O objetivo dessa etapa é preparar para que as situações de aprendizagem possam fluir e alcançar os resultados estabelecidos, e para tal é necessário que a infraestrutura esteja adequada para sua execução (WESTIN, 2016).

A segunda etapa consiste na **execução**, e se trata da etapa em que os alunos “realizam as atividades propostas, interagindo com os conteúdos, ferramentas, educadores e outros alunos conforme o desenho do curso (FILATRO, 2008, p.31).

2.5 AVALIAÇÃO

A avaliação é realizada com o objetivo de determinar a efetividade da solução proposta. Avaliamos, portanto, os resultados de aprendizagem dos alunos como forma de compreender a eficácia potencial das situações de aprendizagem construídas e identificar o que precisa ser revisado (FILATRO, 2008; BRANCH, 2009).

Considerando que a produção oral é composta por múltiplos aspectos, os questionamentos visam abordar o processo de desenvolvimento da produção oral em LE, respaldado por questões de educação linguística, visão crítica emancipadora e Desenho Instrucional.

As questões de cunho linguístico abordam especificamente os critérios relacionados ao desenvolvimento da competência comunicativa e linguística, com foco no potencial do curso para o desenvolvimento de critérios como **vocabulário, pronúncia e coesão/coerência**.

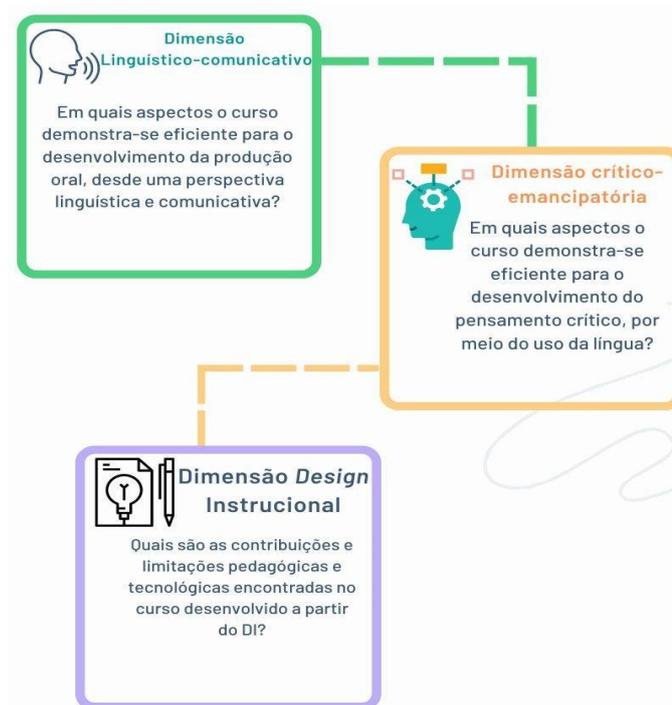
As questões da visão crítico-emancipadora são tratadas com base na avaliação da proposta de curso para contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante. Dessa forma, visamos não apenas potencializar a formação da consciência linguística e comunicativa, mas também crítica que tem na língua-alvo um elemento transformador da sociedade em que vive.

Sob essa ótica, acreditamos que a LE, assim como outras línguas adicionais, se caracterizam como possibilidades para que o estudante possa interagir, compartilhar e lidar com diferentes questões sociais. Para tanto,

[...] teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, raça e etnia. [...] Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredados/os e que, portanto, também nos dizem respeito (LOURO, 1997, p. 65).

Por se tratar de uma proposta organizada em formato de curso EAD, avalia-se o **desenho instrucional** que projetamos. Nesse ponto, os alunos avaliam aspectos pedagógicos e tecnológicos a fim de que possamos compreender se o curso está adequado ao formato ao qual ele está sendo entregue. A Figura 15 serve para melhor visualizar que cada questão norteadora está voltada para responder aspectos referentes à uma dimensão específica.

Figura 15. Dimensões e aspectos avaliados na pesquisa.



Fonte: autoria própria (2023).

Nesse sentido, essa pesquisa está pautada em uma abordagem holística, amparada na base epistemológica da abordagem comunicativa (CONSELHO DA EUROPA, 2020), da teoria crítico-emancipatória (KUNZ, 2004; SANT'ANA; MOURA; COSTA, 2014) e fundamentado na Pedagogia Crítica (FREIRE, 1996).

Em seguida, apresentamos o detalhamento metodológico que empreenderemos com vistas em responder as questões norteadoras aludidas acima.

2. PERCURSO METODOLÓGICO PARA A AVALIAÇÃO DO CURSO

Para a realização da presente investigação, adotamos procedimentos teórico-metodológicos cujas etapas e instrumentos serão apresentados neste capítulo. A abordagem da investigação configura-se como qualitativa, enfatizando “a natureza da realidade socialmente construída, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e as restrições circunstanciais que moldam a pesquisa” (MOURA FILHO, 2000, p.6).

A escolha dessa abordagem deve-se ao entendimento da relevância de um “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” que permitem o desenvolvimento de profundas relações sociais e desencadeiam processos e fenômenos (MINAYO, 2014, p. 22). Nesse sentido, a pesquisa tem foco, principalmente, nas interpretações qualitativas que emergem dos dados coletados buscando compreender aspectos de um contexto real e específico de ensino ao “dar sentido ou interpretar como as pessoas dão sentido ao fenômeno” (RICHARDS, 2009, p.149, apud PINTO, 2016, p. 50) a partir de um olhar cuidadoso das informações coletadas (SILVA *et al.*, 2009).

Como estratégia metodológica, utilizamos o estudo de caso, definido por Yin (2005, p.32), como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Por se tratar de um estudo aprofundado, viabiliza a coleta de informações detalhadas a fim de examinar o objeto de pesquisa, bem como descrever sua complexidade (YIN, 2005).

O estudo de caso caracteriza-se como um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Podem ser realizados estudos de casos múltiplos ou de único, apresentar evidências qualitativas e/ou quantitativas “segundo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados” (YIN, 2005, p.34).

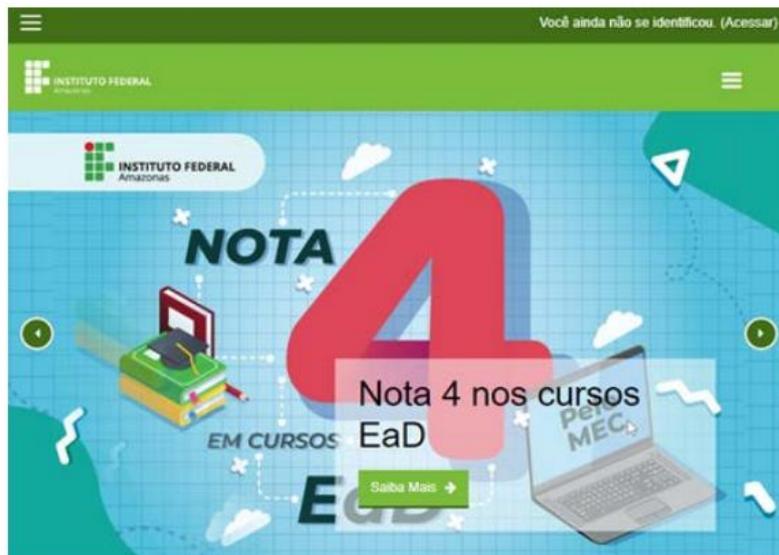
Yin (2005) delineou o percurso metodológico da seguinte maneira: i) delimitação da unidade-caso (objeto de pesquisa) ii) desenvolvimento do protocolo de investigação iii) coleta

de dados (levantamento de evidências) e iv) análise de dados. Dessa forma, nos pautamos nas etapas propostas por Yin (2005) para traçar esse caminho investigativo.

3.1 Contexto da Pesquisa e caracterização dos participantes

A pesquisa desenvolveu-se no contexto de um curso EAD hospedado no ambiente virtual de aprendizagem Escola Virtual do IFAM²⁵, uma plataforma *Moodle* pertencente ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas. Atualmente, essa plataforma é responsável por disponibilizar cursos em diversas áreas, a maioria aberto a todos

Figura 16. Página inicial da Plataforma



os públicos, visando qualificar a população em geral.

Fonte: Diretoria de Educação a Distância

Os sujeitos de pesquisa são docentes do IFAM e discentes do curso de Letras - Língua e Literatura Espanhola da Universidade Federal do Amazonas - UFAM que atenderam ao nível exigido da LE e candidataram-se para formar parte da turma, realizando a inscrição via formulário eletrônico, dos quais foram utilizados os dados de 10 (dez) alunos que finalizaram todas as etapas do curso.

Nesse cenário, o fenômeno a ser estudado consiste na aplicação da proposta de curso EAD para a turma formada por esse grupo de alunos, caracterizando-se em um estudo de caso-único, enquadrado no que Merriam (1998, p.21) denomina de “caso investigativo” já que

²⁵<http://moodle.ifam.edu.br/escolavirtual/>

“busca lançar luz ao entendimento da forma como um fenômeno ocorre, avaliando-o de forma a potencializar sua aplicabilidade” (MIGUEL, POPADIUK, 2014, p.362).

Para efeitos de delimitação da unidade-caso desse estudo, isto é, o objeto da pesquisa, tem-se a produção oral de LE em um ambiente *on-line*, envolvendo o entendimento de variáveis correlatas a esse processo como o desempenho linguístico e pensamento crítico, compreendendo o uso da língua como mudança do meio social.

No Quadro 13 é possível ter um panorama do estudo de caso, com os instrumentos, contexto de aplicação e as etapas que vão ajudar a responder às questões norteadoras.

Quadro 13. Síntese das etapas do estudo de caso

Estudo de Caso		
Avaliar uma proposta de curso <i>EAD</i> para o desenvolvimento da produção oral em Língua Espanhola.		
Protocolo de Investigação		
Etapas	Instrumentos de coletas	Aplicação
Diagnóstico Inicial	Pesquisa bibliográfica (Teses, dissertações e artigos).	Investigação das tendências de uso de recursos tecnológicos e concepções pedagógicas.
		Desenho instrucional da proposta do curso cursos de LE.
Coleta de dados		
Aplicação do curso	Instrumentos de coletas	Aplicação
	Uso de rubrica (critérios pré-definidos) aplicada na avaliação diagnóstica e demais atividades bem como questionário.	Diagnóstico do desempenho inicial e final da produção oral (conhecimento da língua – critérios linguísticos/comunicativos). Coleta das impressões dos estudantes sobre a competência comunicativa.
	Rubrica de autoavaliação e questionário.	Coleta das impressões dos estudantes sobre a perspectiva crítico-emancipatório de ensino de LE. Autoavaliação dos estudantes nos critérios reflexão e argumentação.
	Questionário Parecer de avaliação pedagógica.	Coleta de dados sobre as contribuições e limitações do <i>design</i> instrucional.
Avaliação	Análise de dados	
	Resultados da avaliação diagnóstica e atividades e questionário.	Análise dos dados linguísticos/comunicativos com uso de rubrica e análise de conteúdo.
	autoavaliação e questionário	Análise dos dados de autoavaliação no pensamento crítico e análise de conteúdo.

	respondido	
	Questionário	Análise de dados do questionário com a escala Likert.

Fonte: Elaboração própria (2023)

3.1.1 Coleta dos dados linguísticos

Buscando responder a primeira questão norteadora condizente à pergunta: i) *Em quais aspectos o curso demonstra-se eficiente para o desenvolvimento da produção oral, desde uma perspectiva linguística e comunicativa?* temos como meios de coleta a avaliação diagnóstica e as atividades realizadas ao longo do curso e um questionário de questões abertas. A Figura 17 apresenta os tipos de dados que serão coletados, bem como o meio de coleta e a técnica de análise aplicada.

Figura 17. Organização dos instrumentos de coleta e análise



Fonte: Elaboração própria (2023)

Para fins de avaliação da proposta de ensino e aprendizagem, é necessário verificar o desempenho dos estudantes mediante o uso do curso EAD e nesta fase é primordial definir padrões de qualidade. Para isso, será adotada uma rubrica como instrumento de avaliação a fim de identificar níveis de desempenho dos participantes, dificuldades e melhorias observadas ao longo do curso. Isto é, a rubrica será usada continuamente focando no desenvolvimento do vocabulário, pronúncia e coerência/coesão, possibilitando a avaliação da professora e a autoavaliação dos alunos.

A rubrica reúne “um conjunto coerente de critérios sobre o trabalho a ser realizado pelos estudantes que inclui descrições de níveis de desempenho (performance)” (BROOKHART, 2013, p. 4 apud MENDONÇA; COELHO, 2018, p.11).

Julgamos pertinente o uso da rubrica, haja vista a necessidade de “manter a confiança e a estabilidade na correção e julgamento”, do mesmo modo que é um recurso que auxilia no

“*feedback* oportuno, em tempo hábil” (MENDONÇA; COELHO, 2018, p.2). Assim, podem ser aplicadas para mensurar as aprendizagens alcançadas, averiguar o desenvolvimento da produção oral a partir dos critérios estabelecidos e reconhecidos previamente.

A rubrica adotada nesta pesquisa é oriunda do produto educacional: Proposta para avaliar a interação oral em Língua Espanhola (SOARES; COELHO, 2019) visto que reúne critérios baseados nas escalas de proficiência utilizadas no QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001), bem como em certificações oficiais para exames de proficiência em LE (DELE²⁶, SIELE²⁷, ALTE²⁸). Sendo assim, essa rubrica obedece à seguinte escala: A1 – Utilizador básico iniciação; A2 – Utilizador básico elementar; B1 – Utilizador independente limiar; B2 – Utilizador independente vantagem; C1 – Utilizador avançado autonomia; C2 – Utilizador avançado maestria.

Vale ressaltar, que embora a rubrica adotada tenha sido elaborada com base na matriz de descritores da versão do QECR de 2001, o documento de atualização informa que “as mudanças e adições nesta publicação não afetam o construto descrito no CEFR ou seus níveis de referência comuns” (CONSELHO DA EUROPA, 2020, p. 21, tradução nossa).

Com uma visão comparativa de descritores disposto no Quadro 14, em relação à produção oral nível B1, constatamos sutis mudanças, validando assim, o uso dessa rubrica, para nossos propósitos.

Quadro 14. Comparação de descritores

Descritores utilizados para compor a rubrica de Soares e Coelho (2019).	Descritores do QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2020)
1. Tem vocabulário suficiente para desenvolver-se nos intercâmbios cotidianos próximos ao seu meio. Pode cometer erros se utiliza estruturas ou vocabulário mais complexo.	1. Tem vocabulário suficiente para se expressar com algumas circunlocuções sobre a maioria dos tópicos pertinentes a sua vida cotidiana, como família, hobbies e interesses, trabalho, viagens e eventos atuais.
2. Articula expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições e dá breves razões e explicações de opiniões e planos.	2. Descreve sonhos, esperanças e ambições.
3. Liga séries de elementos curtos, distintos e simples para construir uma sequência linear de informações.	3. Pode expressar claramente sentimentos sobre algo experimentado e dar razões para explicar esses sentimentos.
4. Faz uma apresentação ou exposição curta e simples sobre um assunto conhecido.	4. Vincula uma série de elementos simples mais curtos e discretos em uma sequência linear de pontos conectada.
5. Verifica instruções com o professor ou conferencista	5. Faz apresentação direta preparada sobre um tópico familiar dentro de seu campo que é claro o suficiente para ser seguido sem dificuldade na maior parte do tempo, e em que os principais pontos são explicados

²⁶ Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira.

²⁷ Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española.

²⁸ parâmetros para avaliação de línguas da Associação de Examinadores de Línguas na Europa.

através de repetição.	com precisão razoável.
6. Conta uma história, relata o enredo de um livro ou de um filme além de descrever as próprias reações.	6. Pode formar frases mais longas e ligá-las usando um número limitado de dispositivos coesos, por exemplo, em uma história.
7. Produz um relato baseado em fatos concretos (com descrições e distintos planos de ação).	7. Pode relacionar o enredo de um livro ou filme e descrever suas reações.
8. Expressa opiniões sobre assuntos abstratos ou culturais de forma limitada ou oferece conselho dentro de uma área conhecida, e compreende instruções ou declarações públicas.	8. Pode fazer quebras de parágrafo simples e lógicos em um texto mais longo.
9. Fornece a informação requerida de forma compreensível e consegue transmitir as mensagens de maneira clara, detalhada e sem hesitações.	9. Pode dar relatos detalhados de experiências, descrevendo sentimentos e reações. Pode relacionar detalhes de ocorrências imprevisíveis, por exemplo, um acidente.
10. Explica ou justifica opiniões e planos.	10. Pode introduzir um contra-argumento em um texto discursivo simples (por exemplo, com "no entanto").
11. Expressa opiniões sobre assuntos abstratos ou culturais de forma limitada ou oferece conselho dentro de uma área conhecida, e compreende instruções ou declarações públicas.	11. Pode descrever eventos, reais ou imaginários. Pode narrar uma história.
12. Fornece a informação requerida de forma compreensível e consegue transmitir as mensagens de maneira clara, detalhada e sem hesitações.	

Fonte: Elaboração própria (2023)

Dessa forma, decidimos fazer o uso da rubrica organizada por Soares e Coelho (2019), realizando apenas a supressão dos critérios que não temos como foco nessa pesquisa, resultando na rubrica apresentada no Quadro 15.

Quadro 15. Rubrica adotada para a avaliação de produção oral

CRITÉRIO	RUBRICA		
	A1: Básico iniciante	A2: Básico elementar	B1: Intermediário iniciante
Coerência e coesão	<input type="checkbox"/> Elabora enunciados isolados e sem elementos de ligação (básicos: e, então). <input type="checkbox"/> O discurso é confuso, não segue uma lógica na apresentação das ideias.	<input type="checkbox"/> Comunica ideias e informações, desde que possa ser ajudado a exprimir aquilo que pretende dizer. <input type="checkbox"/> Utiliza os conectores que ocorrem mais frequentemente (e, mas, porque) para ligar frases simples e contar uma história ou descrever algo como uma lista simples de informações.	<input type="checkbox"/> Exprime de forma articulada a ideia do discurso. <input type="checkbox"/> Liga uma série de elementos curtos, distintos e simples construindo uma sequência linear.
Vocabulário	<input type="checkbox"/> Apresenta muitas imprecisões e usa palavras em português para não afetar a comunicação. <input type="checkbox"/> Apresenta um vocabulário reduzido expressado por frases curtas. <input type="checkbox"/> Apresenta excessivas interferências do português e repetições de vocabulário.	<input type="checkbox"/> Mostra suficiente controle do vocabulário necessário para a atividade utilizando-o de forma correta. <input type="checkbox"/> Repetições frequentes e interferências do português. <input type="checkbox"/> Comete erros ao tentar usar vocabulário mais complexo.	<input type="checkbox"/> Utiliza um vocabulário variado e apropriado para a realização da atividade, que lhe permite fazer descrições claras e expressar pontos de vista sobre o tema da atividade sem necessidade de buscar as palavras ou orações complexas para consegui-lo. <input type="checkbox"/> Mostra bom domínio do vocabulário elementar, mas ainda ocorrem erros graves quando exprime um pensamento mais complexo ou quando lida com assuntos ou situações que não lhe são familiares. <input type="checkbox"/> Apresenta poucas repetições e interferências do português.

Fonte: Adaptado de Soares e Coelho (2019)

Faz-se importante ter esses critérios bem definidos de modo a permitir o acompanhamento do desempenho dos estudantes em cada etapa. De acordo com o QEER (CONSELHO DA EUROPA, 2020), os aprendizes podem alcançar diferentes níveis de proficiência à medida que se desenvolvem na língua-alvo e o acompanhamento desse progresso pode ser feito a partir das escalas de níveis que variam do A1 ao C2. Nesse contexto, a função dos descritores é fornecer uma base para a definição transparente do currículo, objetivos e de normas e critérios para avaliação desses níveis.

3.1.2 Análise dos dados referente ao crítico-emancipatório

A fim de subsidiar a resposta e discussão da questão norteadora: *Em quais aspectos o curso demonstra-se eficiente para o desenvolvimento do pensamento crítico, por meio do uso da língua?* adotamos como método de coleta uma rubrica autoavaliativa elaborada pela pesquisadora bem como um questionário com perguntas abertas e para técnica foi utilizada a rubrica autoavaliativa e análise de conteúdo (BARDIN, 2011), conforme pode ser observado no esquema da Figura 18.

Figura 18. Organização dos instrumentos de coleta e análise.



Fonte: Elaboração própria (2023)

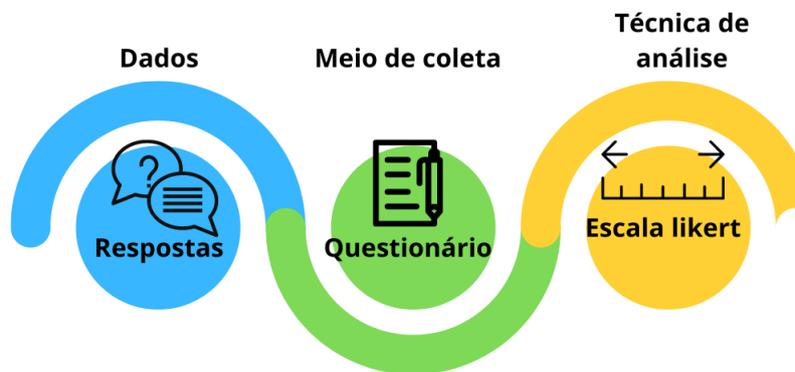
A análise dos dados adere às construções metodológicas de Bardin (2011) referente à análise de conteúdo já que “ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p.2) por meio de três etapas: a pré-análise (com foco na sistematização das ideias iniciais estabelecendo indicadores para a interpretação), exploração do material (envolve a codificação com a agregação dos dados em unidades de registro de categorias simbólicas ou

temáticas) e interpretação (evidência dos conteúdos manifestos que emergem do conteúdo coletado).

3.1.3 Análise dos dados do *Design Instrucional*

Para subsidiar a resposta e discussão da questão norteadora: ii) *Quais são as contribuições e limitações pedagógicas e tecnológicas encontradas no curso desenvolvido a partir do DI?* Os dados foram coletados por meio de um questionário de avaliação final disponibilizado aos cursistas eletronicamente no *Google Forms* após a finalização do curso. A Figura 19 apresenta os dados utilizados, aplicando como técnica de análise a *Escala Likert* para medir o grau de concordância nos diferentes aspectos e realizar inferências sobre as contribuições e limitações da proposta.

Figura 19. Organização dos instrumentos de coleta e análise



Fonte: Elaboração própria (2023)

O questionário tem como base o formato sugerido por Filatro (2008) e é composto por questões fechadas, por meio das quais os alunos podem avaliar aspectos específicos relacionados ao pedagógico e ao tecnológico do curso, em uma escala de 1 a 5.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentamos os resultados do estudo de caso, realizado no âmbito desta pesquisa, de modo a trazer as discussões geradas, a partir da aplicação e avaliação do produto educacional proposto. As discussões giram em torno do problema de pesquisa: De que forma um curso EAD, adaptado a partir do *Design Instrucional* pode potencializar o desenvolvimento da habilidade de produção oral em língua espanhola, na perspectiva comunicativa e crítico-emancipatório?

Para tanto, nos guiamos com base em três (3) questões norteadoras e utilizamos dados coletados das atividades, avaliações realizadas, questionários, informações oriundas da (auto)avaliação dos sujeitos-participantes (com uso de rubricas), observações da pesquisadora (professora da turma) e considerações de um avaliador externo (pedagoga responsável pelo Núcleo de Tecnologia de Produção de Material Didático para EaD, da Diretoria de Ensino a Distância do IFAM) que foram analisados com base no enquadramento teórico adotado.

4.1 Questão de pesquisa 1 - Em quais aspectos o curso demonstra-se eficiente para o desenvolvimento da produção oral, sob uma perspectiva linguística e comunicativa?

Nesta pergunta de pesquisa, discutimos os resultados, a partir de uma perspectiva linguística e comunicativa, evidenciando as implicações do curso em relação à proficiência da produção oral dos estudantes, mais especificamente em três (3) critérios: vocabulário, pronúncia e coerência e coesão. Esses critérios levam em conta o ensino da LE na modalidade EAD, considerando o potencial para o desenvolvimento linguístico e comunicativo, segundo estudiosos como Buzato (2007), Bueno (2014), Ribas e Perine (2020). Além disso, apresentamos os aspectos nos quais o curso demonstrou-se eficiente em relação ao desenvolvimento do *continuum* da produção oral, sob a perspectiva comunicativa, a partir de uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011) dos dados qualitativos, oriundos dos questionários.

O curso resulta da adaptação referente ao nível B1 e, portanto, tem-se como objetivo buscar que ao final do módulo, os estudantes tenham adquirido habilidades para participarem de situações comunicativas correspondentes a esse nível de modo a compreender informações claras sobre tópicos comuns do dia a dia ou relacionados ao trabalho, identificar mensagens gerais com detalhes específicos desde que a articulação das ideias seja clara, produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesses pessoais. Descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificativas para uma opinião ou um projeto (CONSELHO DE EUROPA, 2020).

A adaptação direcionou o foco para a produção oral e, desse modo, verificamos a proficiência dos estudantes nessa habilidade nos 3 (três) critérios definidos, a fim de identificar quais precisavam ser melhor desenvolvidos, considerando o objetivo de concentrar o maior número de estudantes no nível B1.

A identificação da proficiência dos alunos em cada um dos critérios foi importante, levando em conta o que apresenta o QECR (CONSELHO DE EUROPA, 2020) acerca da improbabilidade dos falantes com a proficiência B1 serem capazes de fazer exatamente o que está definido nesse nível das escalas em todos critérios e atividades linguísticas, uma vez que há influências advindas de fatores como idade, experiências etc.

Para tanto, começamos resgatando os dados do Questionário de Caracterização dos estudantes, aplicado dois dias antes do início do curso. No questionário de caracterização, os alunos autodeclararam seu nível de espanhol, considerando todas as habilidades (produção oral, produção escrita, compreensão oral e compreensão escrita). Observamos que nenhum dos participantes selecionou o nível Pré-1 ou nível Básico iniciante (A1). Todos declaram possuir os níveis Básico Elementar (A2), nível intermediário iniciante (B1) e o intermediário (B2). Vale ressaltar que a autodeclaração dos alunos está de acordo com o nível esperado pelo

Figura 20. Gráfico nível de espanhol



curso. Na Figura 20 expomos esses dados.

Fonte: Elaboração própria (2023)

Os estudantes também indicaram as dificuldades em relação ao uso de LE e demonstraram um resultado significativo já que 70% da turma afirmou que a produção oral representa a habilidade mais complexa a ser desenvolvida, conforme pode ser verificado na Figura 21.

Figura 21. Figura 21. Gráfico dificuldade de aprendizagem

3. La mayor dificultad en la lengua está en la ...

10 respostas

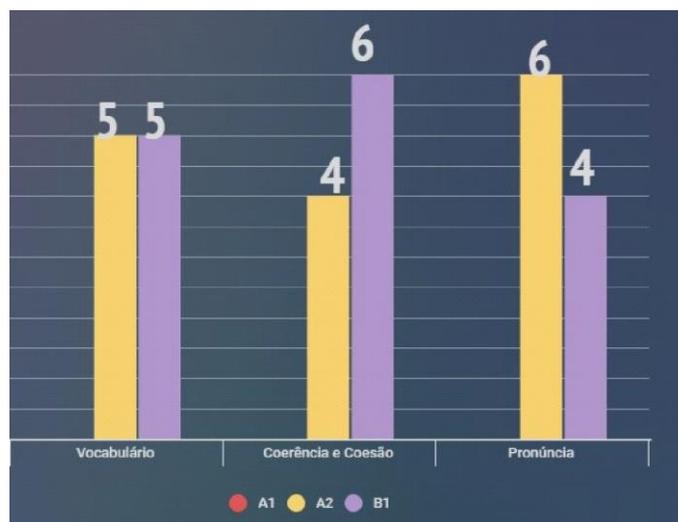


Fonte: Elaboração própria (2023)

Uma avaliação prévia foi realizada pela pesquisadora, a partir de um teste diagnóstico que identificou o nível de desempenho linguístico dos alunos em LE nos critérios observados. Para essa verificação, foi utilizada uma rubrica com níveis que correspondem aos apontados no QECR e os estudantes foram classificados de acordo com o desempenho que se assemelhava aos descritores qualitativos da rubrica utilizada. O objetivo foi identificar o desempenho inicial dos estudantes para posteriormente estabelecer um comparativo com os resultados alcançados ao final da aplicação da proposta.

Demonstramos assim na Figura 22 o resultado da avaliação do teste diagnóstico para a visualização dos níveis frequentemente alcançados pelos estudantes.

Figura 22. Avaliação do teste diagnóstico pelo professor



Fonte: Elaboração própria (2023)

Nessa avaliação diagnóstica, focada na verificação dos níveis de desempenho linguístico prévio dos estudantes no curso, identificamos que os critérios vocabulário e pronúncia apresentaram resultados próximos e, de modo geral, nenhum estudante se encontra no nível A1, de acordo com os critérios avaliados. Por outro lado, no critério coerência e coesão, os alunos demonstraram melhor desempenho.

Vale destacar que a referência que se faz ao uso do vocabulário relaciona-se a uma atividade produtiva da língua, fazendo-se a distinção entre atividades receptivas e produtivas:

Ser capaz de compreender uma palavra é conhecido como conhecimento receptivo e está geralmente conectado à escuta e à leitura. Se somos capazes de produzir uma palavra espontaneamente na fala ou escrita, então isso é considerado conhecimento produtivo (passivo e ativo são termos alternativos). A hipótese é de que as pessoas aprendem as palavras de forma receptiva primeiro e depois mais tarde, alcançam o conhecimento produtivo (SCHMITT, 2014, p. 4, tradução nossa).

Ainda acerca do critério vocabulário, em relação à competência comunicativa, o QECR esclarece que à medida que a competência comunicativa aumenta, a habilidade de produção oral é impulsionada cada vez mais pela associação na forma de colocações lexicais, a fim de alcançar um repertório lexical amplo, incluindo expressões idiomáticas e coloquialismos (CONSELHO DA EUROPA, 2020, p. 384, tradução nossa) e também faz menção à interligação de atividades receptivas e produtivas ao afirmar que o vocabulário “geralmente é adquirido através da leitura ampla”.

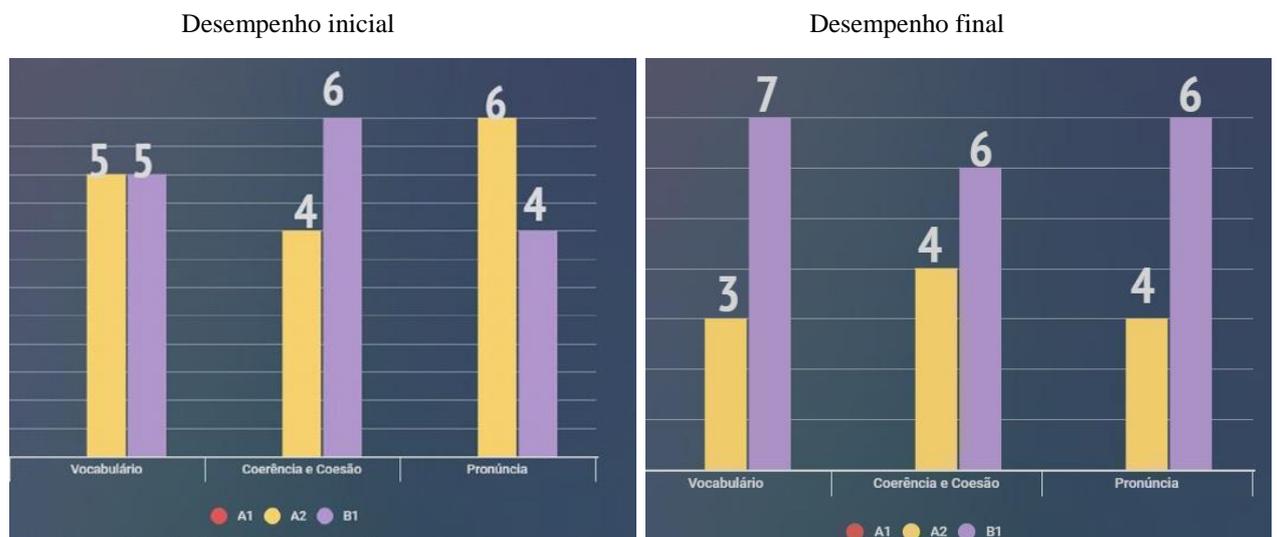
A pronúncia também é um dos critérios em que parte considerável dos alunos não demonstra uma proficiência que contempla os critérios relacionados ao nível B1, levando em conta conhecimentos fonético-fonológicos da língua adicional. Celce-murcia, Brinton e Goodwin (1996, p.7) ressaltam a importância da pronúncia ao afirmarem que constantes problemas de pronúncia interferem negativamente na comunicação oral, “[...] não importando o quão excelente ou extenso seu controle da gramática e do vocabulário seja”. Nesse sentido, a pronúncia inteligível é um componente essencial da competência comunicativa (BUITRAGO CAMPO, 2016).

Por outro lado, coerência e coesão foi o critério no qual os estudantes demonstraram maior domínio, em se tratando na quantidade de alunos correspondentes ao nível de proficiência B1, que sejam capazes de exprimir de forma articulada a ideia do discurso, ligando uma série de elementos curtos, distintos e simples, construindo uma sequência linear (SOARES, 2019).

Silva (2006) reitera que na sucessão de coisas ditas ou escritas deve ocorrer um entrelaçamento significativo atrelado à textualidade de pensamentos em sequência linear, fatores esses, que envolvem a coerência e coesão. Costa Val (2006, p. 6) trabalha com uma definição bem didática: “A coesão é a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual”. Nesse contexto, a coesão esteve presente no conteúdo programático do curso por meio de conectores de exemplos, conjunções de causa e consequência, marcadores para introduzir e concluir fatos, entre outros, a fim de promover o enriquecimento na capacidade de articulação de ideias coerentes ao adotar esses elementos.

A rubrica foi utilizada também após a finalização das atividades para verificar o desempenho dos alunos. Os dados podem ser observados na Figura 23.

Figura 23. Comparação dos níveis ao final do curso



Fonte: Elaboração própria (2023)

Tendo como objetivo contribuir para que os estudantes possam desenvolver-se atingindo a competência nível B1 nos critérios avaliados, após a finalização do curso, verificamos que nos critérios vocabulário e pronúncia há estudantes que apresentaram avanço efetivo de um nível para o outro como foi demonstrado na Figura 23.

Embora nem todos os alunos tenham conseguido alcançar a proficiência B1 em cada um dos critérios, observamos que esse contexto pode ser relacionado a um novo conceito trazido pelo QECR (2020). Trata-se dos níveis *plus*, que foi uma ideia adicionada

considerando que há um processo de desenvolvimento entre um nível e o outro acima que deve ser considerado e por isso o referido documento trata de mencionar que perceber esses aspectos contribui para identificar o *continuum* do desenvolvimento. Nesse ponto, o que pode ser observado refere-se a competências que vão se fortalecendo em direção ao próximo nível e ainda que não atinjam o padrão mínimo para considerarmos aptos a se comunicarem como os descritores pontuam, podemos verificar que “geralmente, os recursos do nível acima estão começando a aparecer” (CONSELHO DA EUROPA, 2020, p.486, tradução nossa).

Nesse contexto, observamos que todos os estudantes estavam mais próximos dos descritores do nível B1. Ainda que o padrão mínimo não fosse atingido integralmente para considerarmos o alcance desse nível por completo, já foi possível verificar os recursos do B1 se fortalecendo em direção ao desenvolvimento desse nível, indicando um *continuum* do desenvolvimento e o avanço em relação à produção oral. Nesse ponto, Scaramucci (2000, p. 3) considera importante “deixar de lado o conceito absoluto – ou se tem ou não – para privilegiar o relativo”.

Estudiosos reiteram que os alunos podem ser avaliados em diferentes níveis para os diferentes critérios, o que indica também que o desenvolvimento não se dá de forma linear, mas é necessário ter atenção nas diferentes evidências como forma de ter uma visão mais clara do desenvolvimento e de como ele está acontecendo (NAKATSUHARA, 2007; KNOCH, 2011). Para Harsch *et al.* (2020), um olhar mais esclarecedor em relação ao desenvolvimento do estudante na língua compreende que os alunos transpassam por *níveis plus* até que atinjam o próximo nível de forma efetiva, noção que para North e Hughes (2003) configura-se como benéfico desde o ponto de vista pedagógico.

Nesse sentido, os dados reforçam que a aprendizagem e a avaliação da produção oral de uma língua se constitui como um processo complexo assim como também é compreender o desenvolvimento da produção oral, corroborando a afirmação de Fontana e Fialho (2011) que tornar-se proficiente não consiste em algo simples e tampouco rápido de ser atingido já que o estudante necessita compreender o sentido em aprender a língua-alvo, além de construir subsídios para contornar possíveis dificuldades. A partir dessa aplicação, nos distanciamos, portanto, de uma concepção de desenvolvimento monolítica, estável e única conforme preconiza Scaramucci (2000).

Fulcher (2003) assinala a importância de compreender os fatores que interferem no desenvolvimento da produção e da compreensão oral. Nesta aplicação, observamos fatores relacionados ao curso que objetivou mediar a aprendizagem, no sentido de perceber as limitações que interferem no processo de ensino e aprendizagem mas sem desconsideramos o

que preconiza o QCER (2020) que prevê as singularidades de cada aluno, em relação ao seu aprendizado.

Um aspecto a ser considerado é em relação à carga horária do curso visto que autores referenciados tratam do desenvolvimento da produção oral como uma construção paulatina e complexa, o que de fato foi observado durante a aplicação. Desse modo, podemos relacionar um fator limitante o aspecto do tempo no sentido de oportunizar mais práticas em relação à oralidade bem como para a qualidade na execução das atividades já propostas, considerando que o curso adaptado possui a carga horária de 40 horas enquanto o módulo completo de B1 conta com 200 horas, configurando-se uma limitação esse tempo reduzido em comparação ao curso total.

Levando em conta as observações relacionadas ao andamento do curso (como pesquisadora e tutora), algumas atividades ofereciam potencial para serem melhor exploradas e promover engajamento mais significativo e, conseqüentemente, práticas mais efetivas na língua, já que demandavam certo preparo dos estudantes em relação às temáticas abordadas. Nesse ponto, na implementação, é perceptível que muitas atividades foram feitas de forma menos atenciosa e sem que atendessem todas as orientações e etapas propostas, em virtude da tentativa de cumprir o cronograma do curso, dado o tempo disponibilizado para cada aula.

Os estudantes sinalizaram problemas em relação à organização do tempo e acerca da necessidade da inclusão de mais práticas e, conseqüentemente, a ampliação de tempo do curso

Tive mais dificuldade em relação ao tempo de realização das atividades, infelizmente não pude me dedicar como queria ao curso, por causa de minhas atividades laborais (P2).

Na minha percepção, poderia ter melhor desenvolvido minhas habilidades orais com mais tempo e atividades, demorei um pouco a me organizar para cumpri-las” (P7).

Para os estudantes, o tempo disponibilizado não foi suficiente para a execução de todas as atividades e havia a necessidade da ampliação para o melhor desenvolvimento oral. Tendo em conta a modalidade do curso EAD, a complexidade do desenvolvimento da produção oral e o acompanhamento da aplicação, compreendemos a plausibilidade dos apontamentos dos alunos e consideramos, portanto, que o tempo disponibilizado para algumas atividades foi inadequado visto que os trabalhos requerem autonomia. Nesse sentido, os constantes atrasos, incluindo os alunos mais dedicados, faz-nos repensar se o planejamento do cronograma está apropriado para este público e para o contexto.

Porém, consideramos também que o tempo poderia ser otimizado com o desenvolvimento do perfil mais adequado ao aluno da EAD, que consiste em um perfil

diferenciado do presencial em que “a disciplina e a auto-organização representam um dos fatores mais importantes e decisivos no sucesso ou não do aluno em curso a distância” (LEONARDO; MOTA; GOMES, 2014, p. 358). Na implementação das atividades do curso, os estudantes que demonstraram tais características mais evidentes e constantes apresentaram desenvolvimento mais significativo com detalhamento das atividades, participação ativa e regularidade na maior parte do curso. Por outro lado, os estudantes que não seguiram uma rotina de estudos e de disciplina apresentaram constantes atrasos e tiveram várias atividades comprometidas, em relação à qualidade das atividades, explorando pouco o potencial oferecido.

Tais observações também reforçam o processo complexo no ensino e aprendizagem de línguas.

Como qualquer outra aprendizagem, a aprendizagem de uma língua, não é um processo linear, e sendo assim, não pode ser tão previsível quanto tem sido hipotetizado em alguns modelos de aquisição. Desta forma, sabe-se que diferenças mínimas nas condições de aprendizagem podem produzir resultados muito diferentes (PAIVA, 2005, p. 31).

Isso demonstra um processo paulatino, não linear, influenciado por diferentes fatores, como por exemplo, perfil autônomo e auto-organizacional do aluno e o uso que faz das ferramentas, como detectado pela observação.

Os aspectos tecnológicos demonstraram limitações que impactaram pedagogicamente e foram apontadas pelos estudantes e paralelamente observado pela tutora/pesquisadora. A falta de ferramentas que facilitasse a produção em conjunto dos artefatos solicitados aos alunos, como os vídeos e áudios, resultou na necessidade de edição, o que foi um fator desmotivacional, devido ao tempo e trabalho necessário. P2 relata que para cumprir o próprio planejamento optou por realizar algumas atividades de forma individual “*Optei em fazer sozinho. O app não permite gravações em partes e projetos compartilhados que possam ser alimentados por vários participantes*”. Nesse sentido, devido ao uso dessas ferramentas que demandam trabalho de edição, o aluno se desmotivou a dialogar com os demais estudantes dando prioridade ao cumprimento do cronograma.

Com isso, a atividade perdeu em parte o propósito estabelecido no planejamento, indicando a necessidade de adequar as ferramentas tecnológicas para os trabalhos em grupo, a fim de otimizar a interação e colaboração, a partir de uma ferramenta mais apropriada para esses trabalhos. Observamos a necessidade de as ferramentas do curso oferecerem máxima praticidade, visto que os estudantes realizam um autoplanejamento que não contempla ajustes

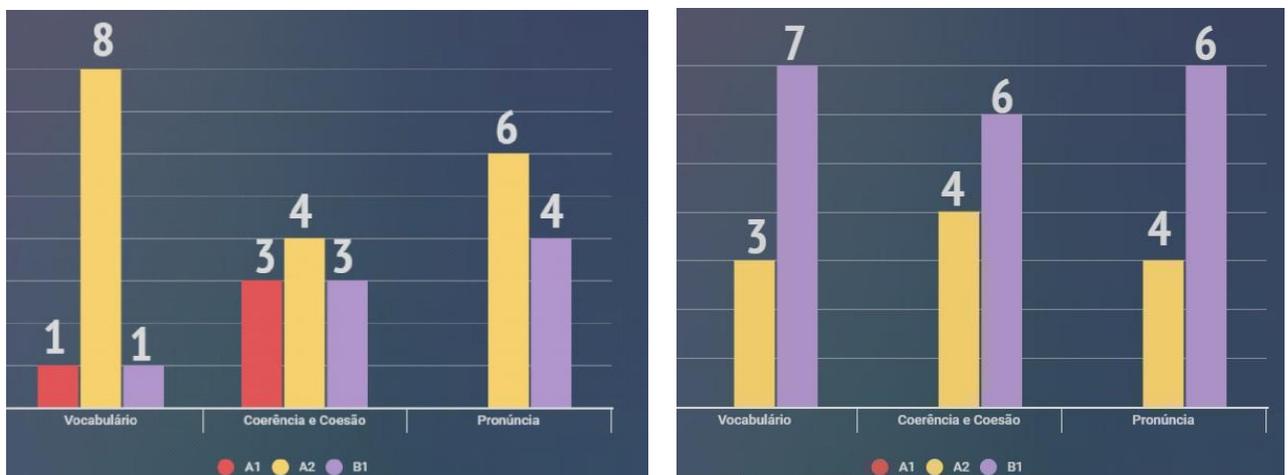
de caráter técnicos e conseqüentemente por este motivo a recepção da turma torna-se insatisfatório.

Em relação à variedade de ferramentas utilizadas, no desenho do curso, parecia vantajoso para a pesquisadora adotar diversas ferramentas, no entanto, a tendência observada ao longo do curso foi a adoção de apenas uma única ferramenta que os estudantes julgavam ser mais prática e intuitiva, visto que utilizar várias ferramentas demandava *downloads* e conseqüentemente tempo de busca. De modo geral, os alunos optaram por ferramentas *online*, com facilidade de compartilhamento dos áudios e imagens. Nesse contexto, P4 relatou “A necessidade de fazer o download de muitos aplicativos, alguns foram usados apenas uma vez. Atividades que necessitavam de realização conjunta com outros colegas do curso eram mais difíceis por conta das diferentes disponibilidades”.

As dificuldades estão diretamente vinculadas a aspectos da modalidade EAD em que o processo de ensino e aprendizagem está mediado por recursos tecnológicos, conforme apontam Fontana e Filho (2011) acerca do surgimento de variáveis diferentes ao compararmos com aulas presenciais, pelo fato de a mediação acontecer por meio de um ambiente virtual.

Também tratamos de verificar como os alunos perceberam os seus desempenhos ao concluírem o curso. Desse modo, realizaram uma autoavaliação com uma rubrica, focada nos três critérios: vocabulário, pronúncia e coerência e coesão. Os dados evidenciaram uma autoavaliação em níveis diferentes dos indicados pela tutora, com uma significativa tendência para níveis menores, conforme dispomos na Figura 24.

Figura 24. Comparação da avaliação da professora e autoavaliação dos alunos.



Avaliação dos alunos

Avaliação da professora

Fonte: Elaboração própria (2023).

Na avaliação dos alunos, o nível A2 constitui o nível mais frequente em todos os critérios e o nível A1 encontra-se presente em dois deles (vocabulário e coerência e coesão), com coerência e coesão apresentando resultados bem próximos nos 3 (três) níveis. Em contrapartida, na avaliação da professora, o nível B1 é o mais frequente em todos os critérios, não apresentando A1 em nenhum deles.

Essa divergência entre as avaliações já foi encontrada em outros estudos como o de Gomes Junior *et al.* (2019, p.67) que concluíram que os estudantes "[...] têm dificuldade em perceber seu progresso no conhecimento da língua". De forma similar, Soares (2019, p. 84) ao solicitar uma autoavaliação alerta que "os estudantes podem apresentar dificuldades para refletir sobre o seu processo de aprendizagem". Corroboramos essas afirmações, tendo em vista que as percepções dos alunos apresentaram grande divergência da avaliação docente.

Tal dificuldade reflete que há necessidade de maior orientação e ampliação das práticas desse modelo de avaliação, bem como aplicação de diferentes formatos para seu uso efetivo capaz de nortear o processo de ensino e aprendizagem. Kohonen (2004) e Bizarro (2004) salientam que esperar reflexões mais apuradas dos alunos, nas primeiras práticas de autoavaliação, é um objetivo ambicioso, visto que essa construção de habilidades demanda tempo e motivação e acontece gradualmente.

Para melhor compreensão dos aspectos que foram determinantes para os estudantes apresentarem os desempenhos linguísticos demonstrados e suas implicações com a competência comunicativa, resgatamos o Questionário de Avaliação do Curso que objetiva coletar evidências sobre a experiência do desenvolvimento da produção oral com o curso EAD. A partir desse material, foi realizada uma análise de conteúdo, à luz dos preceitos de Bardin (2011), que norteia acerca da exploração do conteúdo do material e da formação de categorias iniciais e finais (Quadro 16).

Quadro 16. Categorias iniciais finais

Categorias Iniciais	Categorias Finais
Adequação da pronúncia Revisão dos sons das palavras Prática da pronúncia com gravações Treino da dicção	Atividades linguísticas orais

Treino do ritmo Aperfeiçoamento na articulação dos sons Ampliação de vocabulário Estudo de vocabulário específicos das temáticas Repertório de palavras e expressões idiomáticas Repertório linguístico Organização da fala Formulação de estruturas linguísticas Articulação das ideias em língua espanhola	
Correção de erros cometidos com uma nova gravação Escuta da própria pronúncia Regravação para aperfeiçoamento da oralidade Percepção das próprias dificuldades Percepção das facilidades Compreensão de aspectos da língua que necessitam maior atenção Vocabulário insuficiente	Consciência linguística
Didáticas autoexplicativas Pesquisas autônomas Plataforma intuitiva Planejamento de tempo de estudo Autonomia de ferramentas tecnológicas Desenvolvimento de habilidades tecnológicas	Autonomia
Relações interpessoais dinâmicas com os demais cursistas Estreitamento nos laços relacionais entre professor, tutor-aluno e aluno-aluno Conexões entre colegas em torno do tema Interações orais	Interação
Compartilhamento facilitado Boa troca de informações Compartilhamento de imagens com áudios. Atividades colaborativas na plataforma e aplicativos	Colaboração e compartilhamento
Feedback personalizado feedback detalhado com indicação dos erros Apresentação de possibilidades de expressar a mesma ideia Feedback ágil	<i>Feedback</i>

Fonte: Elaboração própria (2023).

Segundo o Conselho da Europa (2020), a competência comunicativa da língua é ativada com o desempenho de várias atividades linguísticas. Nesse contexto, a categoria "atividades linguísticas orais" se refere a atividades orais produtivas que envolvem a articulação de critérios como a pronúncia, vocabulário e coerência e coesão.

De maneira geral, os resultados evidenciam a prática de diferentes aspectos linguísticos a partir da experiência com as atividades do curso. No âmbito da pronúncia,

levam-se em conta as possibilidades encontradas para o aprimoramento da produção oral, ou seja:

[...] a importância deriva de sua atuação fundamental no desenvolvimento das habilidades orais de produção e compreensão, pois é através do conhecimento sobre como os sons são articulados, suas características, a velocidade da fala e particularidades de entoação que os alunos serão capazes de produzir e distinguir sons e também estruturas prosódicas do idioma estudado, tornando-o inteligível (FALCÃO, 2012, p. 1).

Os aspectos destacados pelos alunos, em relação ao treino de dicção, ritmo e articulação dos sons da fala ativados nas interações, gravação de áudios, construções de artefatos evidenciam a contribuição para o desenvolvimento da produção oral, considerando que “a pronúncia é o suporte da língua oral, tanto em sua produção como em sua percepção, o que faz com que outorgue inteligibilidade à produção oral do aprendiz e lhe facilite a compreensão auditiva” (GUERRERO, 2007, p. 15). Nesse sentido, o aperfeiçoamento de aspectos fonéticos e fonológicos na língua-alvo aumenta a inteligibilidade e, conseqüentemente, as trocas comunicativas se tornam mais eficientes.

No contexto da EAD, Falcão (2012) afirma que devido ao contato mais limitado entre o tutor e os cursistas faz-se necessário maior dedicação para aprender ou aperfeiçoar a pronúncia. As contribuições recebidas podem ocorrer a partir dos materiais de áudio e vídeo para estudá-la e a prática oral por meio de aplicativos, gravadores de áudio e ferramentas síncronas. O autor ainda conclui que não se deve descartar como objetivo, a busca de uma pronúncia de qualidade ao planejar programas de línguas em EAD.

De maneira análoga à ideia da autora, os estudantes descrevem como as atividades linguísticas promovidas pelo curso facilitaram o estudo da pronúncia, oferecendo possibilidades de aprimorá-la. Outro aspecto linguístico que foi citado se refere à dicção, que segundo Barbosa (2016) está atrelado a aspectos fonológicos da língua relacionados à articulação e pronúncia das palavras

Desenvolvi a compreensão auditiva e escrita, através dos áudios, treinos de leitura e gravações de áudios para que melhorasse a pronúncia e a fala (P5).

O bom de usar esse app foi poder refazer a atividade procurando melhorar a pronuncia (P3).

Importante ao treino da dicção seria interessante também a transcrição fonética (P4).

Para Falcão (2012) e Faria (2010), promover o desenvolvimento das habilidades orais requer repensar o ensino da pronúncia nas aulas de línguas, principalmente nesse contexto de ensino a distância e reconhecer a sua importância no tocante ao desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que contribui para estabelecer o significado dos

enunciados, distinguir as intenções comunicativas e intervir nas competências sociolinguísticas, em vista de uma comunicação inteligível.

Detectou-se o aprimoramento da produção oral por meio do enriquecimento do repertório linguístico com léxico, pesquisas como fonte para construção de repertórios próprios, conhecimento de expressões idiomáticas cotidianas e específicas das temáticas trabalhadas.

Quando nos referimos à competência comunicativa do estudante, Monteiro (2021) explica que o vocabulário é um fator determinante, isto é, para atuar em um contexto eminentemente comunicativo, a diversidade vocabular é indispensável e interfere nas interações orais. Na mesma linha, Decarrico (2001) e Nation (2001) explicam que a deficiência de vocabulário limita a capacidade de compreender ou se expressar com clareza na língua-alvo. Corroborando com as ideias dos autores, o estudante P7 sinalizou dificuldades na realização das atividades ao iniciar o curso explicando que *“No começo não conhecia muitas palavras das temáticas discutidas e também tive dificuldade com a pronúncia de novas palavras mas ao decorrer já percebi que o vocabulário melhorava e facilitava a comunicação com os colegas”*.

Nation (2001) ainda descreve a correlação entre o conhecimento do vocabulário e a comunicação oral como complementares: A habilidade do vocabulário permite o uso efetivo da língua oral e vice-versa enquanto o uso da língua leva a um aumento no conhecimento do vocabulário.

Para os alunos, a oportunidade de utilizar oralmente a língua estudada possibilitou ampliar o repertório, construindo um acervo de vocabulário capaz de suprir as necessidades comunicativas nas situações apresentadas. Nessa vertente, P8 relata: *“as atividades de produção oral foram bem proveitosas, pois estimularam a construção de frases e busca por vocabulário que utilizamos para compartilhar nossas ideias sobre os temas tratados”*.

Nesse ponto, também notamos que foi essencial o engajamento dos alunos para a aquisição do vocabulário já que citam a pesquisa como fonte de consulta para enriquecimento do léxico. Rinaldi *et al.* (2013) e Liu (2016) avaliam que os aprendizes de línguas que exploram a habilidade de enriquecer vocabulário adquirem estratégias e mais independência na aprendizagem. Na mesma linha, Hayas (2009) considera importante na aprendizagem do vocabulário, o aluno tornar-se partícipe do processo, a fim de melhorar a adequação vocabular à ocasião e ao registro do contexto da comunicação.

Para Webb (2008), nas habilidades produtivas, a aquisição do vocabulário é compreendida como um processo ativo, pois os aprendizes podem produzir palavras para

expressar seus pensamentos aos demais. Nesse sentido, a construção e o domínio de um repertório lexical contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa no que tange à modulação do discurso, na eficiência na comunicação, na fluidez, continuidade do discurso, entre outros.

As evidências também apontam que o envolvimento nas atividades linguísticas orais potencializou a capacidade de uso de elementos linguísticos voltados para a organização da produção oral e consistem em “fenômenos da textualidade que funcionam como base para que o texto e o contexto confluem com uma arquitetura cognitiva coerente e uma tecedura textual coesa” (FIGUEIREDO, 2014, p. 72).

O aperfeiçoamento da coerência e coesão das produções orais dos estudantes, nesse sentido, promove a articulação de mecanismos que geram a competência comunicativa, uma vez que estão subjacentes à intencionalidade do discurso e das regras da língua (FIGUEIREDO, 2014; CONSELHO DA EUROPA, 2020).

Aspectos inerentes à coerência e coesão foram destacados pelos alunos ao relatarem que as atividades do curso fomentaram a articulação e o desenvolvimento das ideias, por meio do uso da língua nos contextos comunicativos solicitados, salientando que foram além do material ofertado pelo curso e realizaram buscas para alcançar os objetivos.

As atividades de produção oral foram importantes para praticar formas de usar a estrutura da língua de modo adequado para conseguir clareza nas ideias que queria compartilhar. Essas atividades demandavam tempo e envolvimento mas foram bem proveitosas (P6).

Em termos de oralidade, acredito que ajudou a desenvolver essa habilidade, a buscar novas palavras e pensar em estruturas para construir a fala e articular minhas ideias que buscava transmitir ao grupo (P3).

Dessa forma, a comunicação gerada ao decorrer do curso, baseada na intencionalidade de cada estudante, fez com que, segundo eles, desenvolvessem os aspectos linguísticos necessários movidos pelos fins comunicativos. Isso implica diretamente não apenas conhecer os elementos coesivos ou vocabulário, mas fomentar a capacidade de usá-los, habilidade que, de acordo com Hymes (2010) e Delgado e Barrigüete (2010), está diretamente ligada à competência comunicativa global.

Figueiredo (2014) destaca que a coerência e a coesão ajudam a construir uma interpretação correta da mensagem entre os atores envolvidos no contexto comunicativo, utilizando a língua como veículo de conteúdo ao mesmo tempo que funciona como mediadora da construção. Na fala de P7 também verificamos que possibilitou melhorias referentes à coerência e coesão: “É interessante a forma como as atividades viabilizam a comunicação

melhorando a forma como nos comunicamos na língua espanhola, principalmente quando é necessário estruturar uma fala para expressar ideias mais complexas”.

A categoria "consciência linguística" engloba temáticas relacionadas à capacidade de reflexão sobre a função da língua bem como a conscientização do processo de ensino e aprendizagem, compreendendo as facilidades e as dificuldades (PRATT; GRIEVE, 1984; LIMA 2020).

Celce-Murcia (2007) ressalta que a competência comunicativa envolve um processo consciente que se baseia nas experiências do mundo do falante e interfere nas escolhas linguísticas realizadas para determinado uso da língua.

A pronúncia é um ponto no qual percebemos esse despertar mais consciente dos alunos acerca de suas produções orais em LE. Nesse contexto, Silveira e Alves (2009, p.69) afirmam que no ensino comunicativo o desenvolvimento do sistema de sons requer determinado grau de consciência sobre a pronúncia-alvo. Desse modo, o aprendiz “[...] deve ter consciência de que os sons da língua-alvo não necessariamente são os mesmos produzidos na sua L1 aprimorados”. Podemos verificar que P9 desenvolve percepções a respeito da própria pronúncia e avalia que *"ao usar as gravações percebi que errava algumas pronúncias de palavras que eu já conhecia, mas que durante as falas eu não tive esse controle e não tinha percebido, só após escutar me dei conta de que havia me atrapalhado com algumas pronúncias”.*

Celce-Murcia *et al.* (1996, 2010 apud KUPSKE; ALVES, 2017, p. 2781) afirmam que o processo de ensino e aprendizagem deve fomentar possibilidades de reconstrução, "uma vez que o desenvolvimento linguístico estaria ancorado a partir deste constante tear entre (des) e (re) organizar e construir”. Relacionamos esse processo às palavras de P2 que afirma necessitar de outras possibilidades de comunicação para exercitar o aprimoramento de pronúncia, apontando modificações a partir do que foi aprendido: *"O que de fato identifica e pode modificar a pronúncia em outros contextos”.*

Ao se engajarem nas aulas com as ferramentas solicitadas, a gravação dos áudios foi uma das estratégias utilizadas para o próprio aprendizado, que foi percebida e adotada sem a interferência da tutora. Nesse ponto, os estudantes notaram a necessidade de aperfeiçoamento de diferentes aspectos linguísticos e realizaram os ajustes adequados, o que podemos relacionar à consciência linguística que engloba a capacidade de “discernir quanto ao funcionamento da língua por meio da verificação, retificação e/ou ampliação dos saberes que nela e por meio dela já foram produzidos” (LEVELT; SINCLAIR; JARVELLA, 1978 *apud* LIMA, 2020, p. 84).

Os estudantes identificaram no recurso a eficácia em relação à regravação e conferência antes do envio, o que fomentou o comprometimento e engajamento após analisarem as próprias produções e buscarem melhorar aspectos da pronúncia que ainda continham erros. Tais atitudes evidenciam o investimento no desenvolvimento da produção oral por meio dos instrumentos de mediação e interação demonstrando a usabilidade das ferramentas digitais com foco na produção oral no contexto EAD para aprendizagem de LE. Nesse ponto, foi determinante a autonomia e compromisso do estudante com sua aprendizagem.

Gostei muito, pois contribuiu para melhorar a oralidade visto que em muitas atividades me preparei antes com um texto escrito e ao gravar escutei e pude consertar o que não tinha ficado como eu queria com uma nova gravação (P6).

Por outro lado, nem todos os alunos se sentiram confortáveis ao manusear ferramentas até então desconhecidas pela maioria, mas reconheceram o papel mediador das ferramentas selecionadas para compor o curso, em prol do desenvolvimento da oralidade. O relato de P5 é nesse sentido: *“A princípio tive dificuldade com as ferramentas do curso, mas ao explorá-las aprendi a usar e foi extremamente útil”*.

Podemos associar os comportamentos de constantes ações de verificação e reparação constatadas nos excertos com os estudos de Aragão (2017, p.107) que inferiu que os alunos se sentem mais cobrados nos contextos virtuais, classificando *“as tarefas orais em contexto digital como mais exigentes que nas interações face a face. Isso parece, também, levá-los a realizar mais interações reparadoras, com autocorreção e edição de suas produções”*. Para o autor, a busca pela perfeição é comum e pode causar ansiedade, mas que de fato os alunos se tornam mais conscientes da produção oral e se motivam a aperfeiçoar as habilidades linguísticas.

A identificação das dificuldades se refere à percepção dos aprendizes de LE, em relação ao próprio aprendizado, o que permite estreitar a relação entre sujeito-saber/palavra e desenvolver habilidades de aprender a aprender (VIEIRA, 1990). P2, por exemplo, conseguiu adquirir percepções das suas dificuldades durante as atividades do curso, conforme atesta *“Percebi que muito vocabulário é esquecido, ficando um pouco insegura e cometendo vários erros inconscientes devido a falta da autorreflexão diária pelo pouco uso da língua no dia-a-dia a tempo de corrigir”*.

Para Soares (2013), essa percepção consciente é uma condição necessária para elevar a capacidade de produzir insumos linguísticos de caráter produtivo, além de facilitador para outros aspectos, dos quais cita: 1) desenvolvimento da percepção auditiva; 2) diferenças

fonológicas entre as duas línguas; 3) correspondência entre ortografia e pronúncia e 4) auto-monitoramento da produção oral.

Os procedimentos comunicativos propiciam a conscientização linguística por parte do aluno, levando a uma aprendizagem mais efetiva no âmbito do uso da língua como meio de comunicação e contribui para a identificação de aspectos que precisavam ser aperfeiçoados (MEIRELES, 2010). Nesse contexto, P10 relata suas principais dificuldades na língua ao se engajar nas atividades do curso.

Não tive outras experiências com cursos específicos de oralidade, mas sempre gostei do espanhol e tive contato. No curso percebi que compreendo bem principalmente quando falam pausadamente e falo palavras mais fáceis mas interagir sobre as propostas foi um desafio para mim, senti que muitas vezes não conseguia levar a diante um pensamento em espanhol e precisava melhorar meu vocabulário, a pronúncia de algumas letras e a estrutura para me fazer entender melhor (P10).

Nesse contexto, de acordo com Vieira (1990, p. 89), “recusar ou ignorar a dimensão metalinguística no processo de aprender e ensinar uma LE constitui uma ilusão pedagógica”. Nesse ponto, a autora discute a relevância da percepção dos aprendizes que ao tentarem se comunicar identificam o que pode estar impactando negativamente o aprimoramento da competência comunicativa. Ademais, é importante também que eles desenvolvam mecanismos e estratégias (autônomos e colaborativos) de resoluções desses problemas linguísticos e de comunicação.

Paiva (2006) explica que o conceito de autonomia no âmbito das línguas surge atrelado à abordagem comunicativa uma vez que o processo não estaria centrado nas decisões estritamente do professor, mas no papel central do aprendiz que assume responsabilidades diante da própria trajetória. Nesse contexto, a categoria “autonomia” reúne evidências que a proposta facilitou a autonomia em termos metodológicos e tecnológicos, com afirmações elucidativas como “didática autoexplicativa e de fácil assimilação”, “plataforma intuitiva” e “organizei meu tempo para conciliar com o trabalho”.

Um ponto de destaque foi a constante iniciativa de realizar aprofundamento nas leituras conforme relata P2 “*Eu visitei os vídeos e textos recomendados, mas muitas vezes também pesquisava além, com isso durante o curso tive bastante contato com a língua*”. Essa postura mais autônoma, de acordo com Wisniewska (1998), contribui para maximizar as possibilidades e o seu potencial de aprendizado ao assumir também controle ao longo desse processo.

Considerando a sociedade de base tecnológica na qual insere-se os atuais contextos de aprendizagem, Paiva (2006, p.85) acrescenta que a autonomia no campo do ensino de línguas

também deve abranger o uso das tecnologias, visando ao desenvolvimento da “[...] habilidade para usar a tecnologia, especialmente, a internet, uma ferramenta auxiliar importante no processo de aprendizagem de LE”, conforme relata P2: *“Quando as tecnologias são aliadas para a aprendizagem nos tornam seres humanos melhor preparados”*.

Vale destacar que nem todos os alunos se sentiram confortáveis ao manusear ferramentas até então desconhecidas pela maioria, mas reconheceram o papel mediador das ferramentas selecionadas para compor o curso, em prol do desenvolvimento da oralidade. O relato de P5 é nesse sentido: *“A princípio tive dificuldade com as ferramentas do curso mas ao explorá-las aprendi a usar e foi extremamente útil”*.

A próxima categoria, denominada “interação”, evidencia um modelo de aprendizagem que se estabelece por meio do contato de diferentes conhecimentos de mundo, formando novos conceitos, fruto de todo encontro dialógico (NASCIMENTO, 2017). O comentário de P7 ilustra o potencial da interação levantada pelo autor: *“A possibilidade de escutar a opinião dos colegas é muito interessante e permite refletir e reinventar”*.

A competência comunicativa engloba o conhecimento gramatical, o conhecimento lexical e o conhecimento do uso social da língua. Nesse sentido, P1 reconhece o papel dessas interações para trabalhar a língua e promover relações interpessoais: *“Esse modelo de atividade poderia ser constante dentro do IFAM. Ajuda muito aos colegas a se desenvolver na língua e mantém em atividade o cérebro e cria conexões entre colegas em torno dos temas”*.

O papel do aprendiz na abordagem comunicativa é justamente construir os seus conhecimentos e desenvolver na língua por meio da interação com os colegas e com o professor. “O aluno é um comunicador e, sendo assim, cabe a ele participar do processo dialógico, construindo e negociando sentidos nas atividades de interlocução” (SILVEIRA, 1999, p.77). O aluno P4 qualificou essa experiência como dinâmica: *“Ao interagirmos criamos relações interpessoais dinâmicas com os demais cursistas e o material de estudo apresentado virtualmente”*.

P3 detalha as suas impressões e observamos uma progresso no que se refere à segurança ao interagir com os demais cursistas, na medida que a confiança na sua capacidade de se expressar oralmente aumentou: *“no início fiquei com um pouco de receio de falar, mas no decorrer das interações com os colegas pude melhorar minha oralidade e perder um pouco do medo”*. Soares (2019, p.88) também registrou sentimentos de nervosismo, medo e timidez, durante as atividades de interação e afirma “que as limitações na língua devem ser exploradas, por meio de uma exposição real”. Nesse sentido, percebemos o quanto é

desafiador para o aluno, a princípio, estabelecer interações, visto que a segurança na capacidade de comunicar-se é construída gradualmente a partir das trocas e da riqueza dessa experiência.

Considerando que na abordagem comunicativa, o conhecimento linguístico é fruto do construtivismo social (KUPSKE, 2017) e as práticas colaborativas são fundamentais, também discutimos esses aspectos na categoria “colaboração”. A esse respeito, Kupske (2017, p.69). comenta que:

Em um sistema que promove colaboração, a troca de ideias e informação não segue uma linearidade, isto é, uma única direção sem considerar processos de realimentação que, bem ao contrário. Isso envolve todos os agentes em uma atividade que não possui um norte estabelecido, que evolui em todas as direções, que regride quando necessário, que impacta e modifica o estado inicial da atividade.

Os alunos relataram haver realizado vários movimentos nesse sentido, em que para eles foram relevantes o bom compartilhamento e o recebimento de fluxo de informações, em função dos aplicativos inseridos no curso. Coelho (2017, p. 1295) ressalta que tal prática colaborativa consiste “em um trabalho de parceria, em que as atividades desenvolvidas são compartilhadas com os alunos envolvidos através da rede e, com isso, somam-se informações que são compartilhadas e reformuladas por diversos coautores”. Nesse contexto, os estudantes ressaltaram pontos positivos da experiência.

construir um maior conhecimento sobre os temas antes de fazer as produções orais e compartilhar nossas ideias com os colegas. Visitar a produção oral dos colegas na plataforma em um mural, ter links que direcionavam a materiais para ampliar o conhecimento deixou a aprendizagem mais dinâmica (P4).

Para mim, foi interessante usar essa ferramenta, o que eu mais gostei foi poder gravar e ao mesmo tempo compartilhar imagens e ler o que os colegas modificavam e acrescentavam (P2).

O aplicativo é muito intuitivo e pude realizar a prática da oralidade, gravando e regravando áudios e tive muita facilidade para compartilhar com os demais cursistas (P9).

Vale ressaltar que as estratégias colaborativas não devem desconsiderar princípios da EAD, como a flexibilidade de tempo e espaço do estudante e professor (ARAÚJO JÚNIOR; MARQUESI, 2009). Nesse ponto, concretizar a interação da forma planejada nesses espaços constituiu-se um desafio. P5, por exemplo, relata um aspecto negativo: “Até o momento que entreguei a atividade não havia outras entregas. Ouvi pouco as atividades dos colegas”.

O problema destacado pelo aluno é o fato de que nem todos os cursistas usam a plataforma simultaneamente. Dessa forma, os estudantes que desenvolvem as atividades inicialmente tem pouco contato com a produção dos demais colegas. Nesse ponto, sugere-se para uma nova aplicação, estimulá-los a revisitar a atividade posteriormente para interagir

com as novas postagens realizadas. Devemos levar em consideração que esses entraves podem acontecer e surgem reflexões dada à "individualidade, a autonomia e o ritmo com que o estudante constrói suas aprendizagens" (COELHO, 2020, p. 11).

Ainda em relação aos modelos de atividades colaborativas, foi evidenciada dificuldades de alguns alunos, visto que ocorreram atrasos na entrega de atividades nesse formato. Os estudantes P2 e P4 expuseram algumas das principais dificuldades enfrentadas durante o curso.

Acredito que as atividades em grupo. Conseguir reunir os colegas em torno da produção dos app, principalmente em gravar os áudios separados de cada um para depois editar. Por este motivo optei em fazer sozinho. A plataforma não permite gravações em partes e projetos compartilhados que possam ser alimentados por vários participantes (P2).

Atividades que necessitavam de realização conjunta com outros colegas do curso eram mais difíceis por conta das diferentes disponibilidades (P4).

A partir dessa experiência, fica evidente que na EAD, as características vantajosas de colaboração implicou em dificuldades para estes 2 (dois) estudantes que tiveram dificuldade de trabalhar em conjunto por não encaixarem as disponibilidades de seus planejamentos para realizar o curso com os demais alunos e no caso deste curso resultou na desmotivação para realizarem trabalhos dessa natureza.

O “*feedback*” também constitui uma categoria. Nesse ponto, Menti (2003) destaca que é importante centrar as aulas no desempenho comunicativo do estudante, o que direciona o que e como o professor irá corrigir, sem pensar em elementos linguísticos isolados, mas na busca da efetividade da comunicação dos estudantes. De modo geral, os estudantes ressaltam aspectos do *feedback* como elemento positivo para o desenvolvimento da produção oral. P2 afirma que em relação ao *feedback*, o uso da ferramenta *WhatsApp* foi importante e personalizou o processo de ensino e aprendizagem “*Com o uso de whatsapp, a intervenção é direta e individual*” enquanto P6 ressalta a agilidade “*além de ser um ambiente mais ágil para troca de informações e experiências correlatas ao conteúdo programático do curso, no quesito feedback*”.

Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2010) tratam sobre a importância do *feedback* para a não cristalização de estruturas e para reorganização linguística, tendo em vista que é o próprio uso que baliza o desenvolvimento linguístico. Por outro lado, Doughty e Williams (2001) sugerem que os professores de línguas, a partir do *feedback*, devem estar comprometidos em auxiliar os estudantes a analisar aspectos da língua que precisam ser aprimorados e até mesmo perceber as interferências da interlíngua, de modo a reconstruir e

efetivar a comunicação. Pelos relatos de P7 e P10, parece-nos que o curso contribuiu também nesse sentido.

Foi extremamente útil com relação aos feedbacks da tutora que foram bem detalhados com a indicação dos erros em cada áudio me fez perceber em que momento cometi os erros e o que precisava revisar para evoluir na minha habilidade oral (P7).

Reflexão e aplicação do conteúdo em outros contextos bem como a auto-correção devido a contribuição da tutora (P10).

Em síntese, com base nos resultados apresentados referentes ao curso, entre os aspectos que se demonstram eficientes para o desenvolvimento da produção oral, sob uma perspectiva linguística e comunicativa, destacamos: o fomento à consciência linguística, à autonomia, à atividades linguísticas, à interação, ao *feedback*, à colaboração e ao compartilhamento. Vale citar que em relação à colaboração, verificamos que por se tratar de um curso EAD em que há autonomia dos alunos para um planejamento mais personalizado do curso, 2 (dois) estudantes alegaram mais dificuldades de participarem dessas atividades dado as suas disponibilidades em relação aos demais estudantes. Além desses resultados, verificamos que as principais limitações encontradas se referem ao uso das ferramentas, ao tempo disponibilizado e ao perfil de aluno EAD.

4.2 Questão de pesquisa 2 - Em quais aspectos o curso demonstra-se eficiente para o desenvolvimento do pensamento crítico, por meio do uso da língua?

As evidências para responder essa pergunta de pesquisa foram levantadas mediante os dados obtidos com questionários de perguntas abertas e fechadas, além do uso de uma rubrica de autoavaliação. Por meio dela, busca-se fomentar uma prática, na qual os estudantes possam avaliar, de maneira qualitativa, os resultados alcançados, identificando aspectos que contribuíram para o desenvolvimento da produção oral, a partir de uma perspectiva de ensino crítico-emancipatória.

Tendo em conta a matriz crítico-emancipatória como pressuposto teórico para o desenho das atividades, “[...] o objetivo da linguagem deve ser a máxima realização do sujeito como cidadão humano e criticamente emancipado”, em que as competências desenvolvidas contribuirão para [...] desenvolver suas potencialidades de maneira holística e menos fragmentada” (MOURA, 2005, p.174). O crítico-emancipatório é entendido a partir dos preceitos de Moura (2005, p.118 *apud* Santana, 2004) em que o nível emancipatório “volta-se

para a realidade política, social, moral e suas implicações para o autoconhecimento”. Nesse sentido, um indivíduo criticamente emancipado se refere a possuir competências de reflexão-negociação-comunicação-conscientização desenvolvendo autonomia para seu constante desenvolvimento na aprendizagem da língua.

Nessa perspectiva, a rubrica foi construída com foco na identificação de dois critérios que consistem na argumentação e na reflexão a partir de três níveis de desenvolvimento (pouco crítico, crítico e muito crítico).

O critério argumentação inclui aspectos relacionados à arguição, contestação, concordância, discordância, síntese, etc. Por outro lado, a reflexão é um critério que abarca problematizações, questionamentos e análises dos significados envolvidos. Vale destacar que entendemos os níveis como estágios de desenvolvimento crítico que os estudantes podem alcançar na construção de competências na língua que se desenvolvem continuamente (Quadro 17).

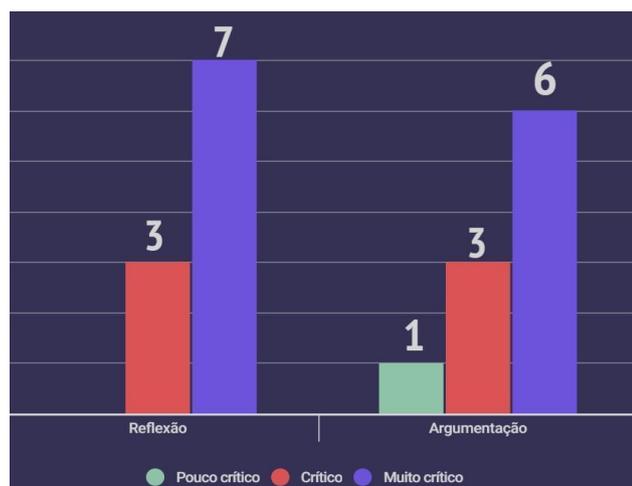
Quadro 17. Rubrica para avaliação do desenvolvimento do pensamento crítico.

	Pouco crítico	Crítico	Muito crítico
ARGUMENTAÇÃO	<p><input type="checkbox"/> Sei justificar de forma breve meus argumentos sobre esta temática</p> <p><input type="checkbox"/> Consigo enumerar alguns pontos que quero apresentar, mas me sinto inseguro para contra-argumentar</p> <p><input type="checkbox"/> Não justifico resultados ou procedimentos, nem explico as razões</p>	<p><input type="checkbox"/> Interpreto a maior parte das evidências, declarações e perguntas etc</p> <p><input type="checkbox"/> Identifico argumentos relevantes e consigo analisar e avaliar pontos de vista alternativos óbvios</p>	<p><input type="checkbox"/> Interpreto a maior parte das evidências, declarações e perguntas etc</p> <p><input type="checkbox"/> Identifico os argumentos mais importantes e sei relacionar os prós e contras (razões e reivindicações)</p> <p><input type="checkbox"/> Sei tirar conclusões justificadas e não falaciosas</p>
REFLEXÃO	<p><input type="checkbox"/> Refleti pouco sobre a temática e não pensei como essas questões afetam a minha realidade social</p>	<p><input type="checkbox"/> Pude refletir sobre a temática de modo a pensar um pouco além do que as atividades apresentaram e identificar também outros problemas</p> <p><input type="checkbox"/> Consigo relacionar com minha realidade social</p>	<p><input type="checkbox"/> Refleti bastante sobre a temática, chegando a identificar outros problemas além dos apresentados</p> <p><input type="checkbox"/> Consigo negociar, mediar e problematizar discussões sobre essa temática e acredito que sou capaz de intervir em minha realidade social</p>

Fonte: Elaboração própria (2023).

Com base na rubrica de autoavaliação (Quadro 18), de modo geral, os alunos se autoavaliaram com desenvolvimento significativo no pensamento crítico (Figura 25). Esses dados também respaldam uma boa receptividade da abordagem utilizada. De acordo com as respostas dos estudantes, o curso mostrou-se eficiente para o desenvolvimento do pensamento crítico levando em conta os critérios argumentação e reflexão.

Figura 25. Autoavaliação dos alunos do pensamento crítico



Fonte: Elaboração própria (2023).

O critério argumentação se refere ao processo em que os estudantes usam a língua para participar de interações a partir da argumentação em que contestam, concordam, justificam argumentos, enumeram os tópicos essenciais para a discussão, etc. Para Moura (2005), a capacidade de argumentar está diretamente ligada ao *continuum* da competência comunicacional e tem a função de “fundamentar e tornar as ações mais objetivas e lúcidas”. Ensinar na perspectiva crítico-emancipatória pressupõe “ajudar o aluno a desenvolver a comunicação interpessoal e a consistência argumentativa; incentivá-lo a praticar a liberdade de expressão e ação; a exprimir seus pensamentos e sentimentos na língua alvo” (MOURA, 2005, p. 106). De acordo com os estudantes P2 e P4, as atividades contribuíram para o exercício da reflexão e argumentação de forma inter-relacionada devido às interações na língua-alvo.

as reflexões foram importantes e aprofundam a compreensão dos temas, o que ajuda a construir argumentos além de exercitar e praticar a língua (P2).

a partir de reflexões sobre as questões apresentadas para construir bases para argumentar e fundamentar argumentos em um possível debate (P4).

Para compreender os aspectos que demonstraram-se eficientes para o desenvolvimento do pensamento crítico, por meio do uso da língua, apresentamos as categorias oriundas da análise de conteúdo, com base nos dados do primeiro e segundo questionário aplicado. Vale ressaltar que o critério da reflexão compõe também uma das categorias da análise de conteúdo (Quadro 18).

Quadro 18. Categorias iniciais e finais

Categorias Iniciais	Categorias Finais
Análise da situação sobre questões sociais e culturais Reflexão sobre as novas informações acerca das temáticas propostas Reflexões mais profundas para fundamentação de posicionamentos Reflexão sobre a atuação na sociedade (atitudes)	Fomento à reflexão
Informação e conhecimento da cultura Relevância em conhecer autores e outras culturas Riqueza de informações a partir de outro idioma Ampliação de conhecimentos de aspectos históricos e geográficos Lugares e contextos socioculturais de outras culturas	Atividades com foco na cultura
Ampliação das perspectivas sobre os assuntos apresentados justificativa de pontos de vista	Visões de mundo
Discussão e reflexão sobre os temas trabalhados Trabalho com temas atuais Apresentação de tópicos relevantes ao tema	Inclusão de temas transversais
Leitura aprofundada sobre o tema Tempo e envolvimento no estudo dos temas Busca de novas fontes Pesquisa em sites, jornais e no youtube	Desenvolvimento de Postura investigativa
Contexto de vivência Interesse por temas atuais Associação com experiências Temas do cotidiano Temas relevantes e pertinentes na sociedade Aprendizagem próxima do aprendiz construção de conhecimento de mundo e linguísticos	Aprendizagem contextualizada

Fonte: Elaboração própria (2023)

A categoria “Fomento à reflexão” demonstra-se relevante, tendo em conta que processos reflexivos podem “[...] contribuir para a evolução da competência comunicacional dentro da base crítico-emancipatória se houver disposição para refletir sobre a linguagem que utiliza, sobre si mesmo como sujeito, sobre os propósitos da linguagem que utiliza e suas consequências” (MOURA, 2005, p.118). Nesse contexto, observamos na fala de P1 que o curso fomentou possibilidades de reflexões sobre si mesmo como sujeito: *“discutir sobre esses temas com os cursistas contribuiu para ir além do aprender a língua espanhola, contribuiu para minha reflexão como pessoa em nossa sociedade, para melhorar minhas atitudes”*.

O aluno ressalta que a partir de interações e discussões de temáticas foi possível refletir sobre a própria atuação na sociedade e identificou atitudes nas quais gostaria de rever e melhorar. Nesse ponto, podemos relacionar com o processo de reflexão crítica com base na pedagogia crítica de Freire (2001) que envolve uma formação crítica pautada na análise crítica sobre a realidade das relações entre o ser humano e o mundo, demandando atenção à realidade mediatizadora, a fim de transformá-la.

Para Moura (2005), o desenvolvimento crítico-emancipatório se dá a partir da ampliação do *continuum* das competências que os estudantes já possuem e para isso é fundamental a prática do diálogo e escuta dos pares, o que também refletirá no uso da língua-alvo. Tal atitude dialógica fomenta a reflexão do indivíduo sobre suas relações com o mundo para sua libertação autêntica (FREIRE, 2001).

Para P4, as discussões em torno das temáticas também impactaram na dimensão pessoal e social, o que se relaciona aos saberes necessários, segundo a matriz crítico-emancipatória quando tratamos do ser ético / estético / político / afetivo que “propiciam a reflexão e a renovação de atitudes, percepções ou conhecimentos” (MOURA, 2005, p. 115). Especificamente para esse cursista, a empatia foi ponto destaque de reflexão conforme explica: *“o curso contribuiu para que eu pudesse refletir em algumas atitudes minhas quanto pessoa, principalmente em relação a empatia ao próximo e em minhas relações com as pessoas”*.

O ensino de línguas deve conciliar instrução e educação, cognição e afetividade, reflexão e crítica (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000; ALLRIGHT, 2004; MOURA, 2005). Desse modo, coordenar e promover situações comunicativas durante as aulas como instrumento de reflexão é buscar potencializar os estudantes em diferentes dimensões como fazer-ser-agir-analisar-criticar-compreender. Observamos nos excertos acima, alunos que destacaram reflexões, principalmente, relacionadas ao ser, agir, analisar e criticar.

Para P7, o espaço das aulas oportunizou o diálogo e fomentou a compreensão de realidades sociais. De acordo com o aluno, devido às demandas do cotidiano há poucos momentos de reflexão e, portanto, reconhece a importância da perspectiva apresentada pelo curso: *“Me parece muito pertinente e atual, muitas vezes, devido ao corre-corre não paramos para discutir e refletir sobre esses temas, que na verdade são muito relevantes e necessários para a compreensão do mundo que vivemos”*.

A respeito da compreensão de mundo a partir da reflexão citada pelo cursista, Alarcão (2022, p. 23-24) defende que:

Compreender o mundo, compreender os outros, compreender-se a si e compreender as interações que entre estes vários componentes se estabelecem e sobre tudo isto ser capaz de “linguajar” é o alicerce da vivência da cidadania. É através da compreensão que nos preparamos para a mudança, para o incerto, para o difícil, para a vivência noutras circunstâncias e noutros países. Mas também para a permanente interação, contextualização e colaboração (ALARCÃO, 2022, p. 23-24).

Vale destacar ainda que promover processos reflexivos não implica diretamente em transformações imediatistas do sujeito, visto que devemos considerar a vontade do próprio indivíduo, bem como o nível de reflexão alcançado. Contudo, seguramente a reflexão consiste em um aspecto potencializador das renovações (MOURA 2005). Nesse ponto, é relevante apontar que o curso promoveu exercícios de reflexão que perpassam dimensões sociais, morais e linguísticas e conforme já discutidos anteriormente contribui para o *continuum* do desenvolvimento crítico do aluno.

A próxima categoria “atividades com foco na cultura” trata dos aspectos culturais que são compreendidos na competência comunicativa e na matriz crítico-emancipatória como elementos basilares e vinculados ao processo de ensino e aprendizagem de LE, de modo a possibilitar “identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural” (BRASIL, 2018, p.248).

Nesse contexto, a partir de elementos culturais, ao perceber que a língua é dinâmica e dialógica, os alunos sentiram uma maior aproximação com a língua estudada e seus falantes.

O curso contribuiu para que eu ampliasse os conhecimentos sobre aspectos culturais (história sobre El Salvador) (P4).

Contribuiu muito com aspectos culturais. Principalmente em trazer termos e frases de pessoas nativas (P1).

De acordo com Moura (2005), investir em enriquecimento cultural, que pode ser por meio da participação de eventos culturais, filmes, leitura, entre outras possibilidades, contribui para o *continuum* das competências que estão sendo adquiridas no processo. O contato com a

literatura, por exemplo, foi de caráter enriquecedor no curso e os estudantes tratam sobre os efeitos desse contato.

Contribuiu para que conhecesse e estreitasse o contato com alguns autores. Gostei bastante da atividade com o texto do Eduardo Galeano e com o texto de Castells (P3).

A partir dos diferentes materiais, foi possível acessar a cultura e o conhecimento de outros grupos sociais, que não aqueles que pensam como eu. Dessa maneira, me vi ampliando as perspectivas sobre os assuntos apresentados (P5).

O contato com as diferenças culturais reaviva as próprias experiências e os saberes adquiridos e amplia perspectivas que também podem vir a se transformar em quebra de verdades absolutas e estáveis (KALANTZIS; COPE, 2008). Na avaliação de P3, o curso possibilitou a autoreflexão sobre os próprios conhecimentos culturais e geográficos: *“Oportunizou conhecermos sobre locais e situações desconhecidas e acaba desvelando a falta de informação e conhecimento da cultura de alguns locais e sobre outros contextos”*. Esse caráter dialógico intercultural que se estabelece é libertador, na perspectiva de Freire e Shor (2008), visto que se baliza na comunicação democrática que reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura.

Nesse sentido, Almeida Filho (2005, p. 12) afirma que “[...] ensinar com a visão comunicacional requer conhecimentos, atitudes e capacidades para agir na língua-alvo envolvendo aprendizes em ambientes fortes de produção de sentidos como o ensino através de áreas de estudo, culturais e/ou temáticos”.

P5 descreve a experiência utilizando a metáfora de mergulhar, o que pode ser entendida como uma imersão capaz de agregar conhecimentos linguísticos e socioculturais já que considera uma experiência de curso enriquecedora: *“O curso nos fez crer na importância de conhecer a cultura de outros países através do estudo do idioma que através dele mergulhamos em um rico momento de informações novas nunca vividas”*.

A categoria “Inclusão de temas transversais” representa a dimensão da proposta que perpassa por assuntos vividos pela sociedade, pelas famílias, pelos alunos e professores em seu cotidiano. David e David (2017) percebem essa atenção pedagógica como urgente mediante o novo milênio que demanda uma educação voltada para a realidade social e para a responsabilidade pessoal e social.

Nesse contexto, o objetivo deve estar na formação de cidadãos. Menezes e Santiago (2014, p. 49) analisam os preceitos de Freire e assinalam a necessidade de um alinhamento entre as questões sociais e o ensino

Desde uma perspectiva freiriana, o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural, ou seja, tratar o currículo na dimensão da totalidade em que os diferentes

contextos, num processo dinâmico, se relacionam e se influenciam. Essa compreensão crítico-emancipatória possibilita situar o currículo na direção de um projeto social que contribua para a emancipação dos sujeitos (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 49).

Moura (2005, p.103) defende que atividades comunicacionais na perspectiva crítico-emancipatória estão em consonância com as propostas dos temas transversais entendendo que o “ensino da linguagem humana nessa concepção é compreendido não como um fim em si, mas como um caminho para a aprendizagem e, possivelmente, aquisição de outros conhecimentos que sejam significativos para o indivíduo”. Ao trazer para as aulas temas importantes da vida cotidiana, fomentam-se posicionamentos e prática da oralidade além de refletir na capacidade de argumentar definindo os tópicos e objetivos relevantes a serem tratados nos respectivos temas:

O curso tratou de temas pertinentes à atualidade como as fakenews, o que nos faz organizar vários tópicos para interagir com os colegas (P9).

Sem dúvida os temas da atualidade nos motiva a reflexões mais profundas, fazendo com que nos posicionemos sobre os temas apresentando argumentos e exercitemos a língua oralmente. Me envolvi muito nos debates das tecnologias devido minha profissão (P4).

A categoria “Visões de mundo” trata do potencial observado no curso para a ampliação das perspectivas que abrangem o social, cultural e intelectual. Ensinar nessa perspectiva pressupõe que o ensino e aprendizagem da língua oportunizam processos de ampliação de horizontes. Assim

compreendemos as questões de uso social da linguagem como uma rede complexa e dinâmica de comunicação, e entendemos que em todo processo de interação não apenas reproduzimos, trocamos e negociamos mensagens, mas também produzimos sentidos novos, ampliando assim nossa visão de mundo e permitindo a transformação social (MOURA, 2005, p. 79).

A construção de novas perspectivas é observada na fala de P4 em que “*De fato, o curso estimulou essa construção de conhecimento de mundo e linguísticos a partir de reflexões sobre as questões apresentadas para construir bases para debater e fundamentar argumentos*”.

O estudante P4 citou elementos-chave que objetivamos alcançar no desenho da proposta do curso tais como, reflexão e construção de conhecimentos linguísticos e sociais. Nesse sentido, nos propomos a utilizar formas de pedagogia que promovessem “o engajamento dos alunos em formas complexas de construção de sentidos e de uso de estratégias que, por sua vez, possibilitem a apropriação de uma multiplicidade conhecimentos, recursos e dados de forma criativa e crítica” (ROCHA, 2018, p.43).

A avaliação feita por P2 demonstra que o curso apresenta potencial para construir possibilidades de enriquecer pontos de vistas sobre as temáticas discutidas, de acordo com o excerto que segue: *“Algumas leituras também trouxeram pontos muito interessantes sobre os quais foi possível compreender o assunto de outras maneiras e até desenvolver argumentos mais críticos”*.

De acordo com Ribeiro (2013), as reflexões e mudanças de perspectivas subsidiam atitudes e escolhas mais conscientes.

O papel do ensino crítico é provocar reflexões, problematizar as supostas verdades que determinam e condicionam nossas vidas, nossos comportamentos, nossas escolhas, é propiciar um novo olhar, de uma perspectiva diferente, sobre uma prática já cristalizada temos a possibilidade de fazer escolhas mais informadas, sobre as quais sejamos capazes de argumentar e justificar (RIBEIRO, 2013, p. 134).

A próxima categoria, denominada “desenvolvimento de postura investigativa”, considera a relevância do papel do aluno enquanto sujeito “capacitador/ potencializador de contextos em que se possa fazer uso dialético e dialógico da linguagem humana” (MOURA, 2005, p.44). Podemos observar na fala de P4 que o contato com a língua foi além dos materiais disponibilizados dada a postura investigativa que assumiu objetivando se aprofundar nas temáticas, o que provavelmente potencializou a sua capacidade de interagir nas situações de aprendizagem: *“Contribuiu com os materiais apresentados e a oportunidade de poder buscar mais sobre os temas em site e jornais de língua espanhola” (P4)*.

O aluno P10 relata que diante das oportunidades de se expressar se sentiu motivado a procurar novas fontes de pesquisa que auxiliaram na compreensão dos assuntos trabalhados, o que caracteriza também uma postura investigativa, capacitadora e autônoma: *“A manifestação oral por meio de áudios e vídeos agregaram conteúdo e valor além de reativar meus ânimos em busca de literaturas similares às atividades estudadas”*.

É possível verificar que ambos os estudantes buscaram “estratégias ampliadoras do conhecimento mais autônomas e continuadas” (MOURA, 2005, p.21) que se adequa ao perfil de estudantes críticos que precisam estar preparados para participar ativamente da interação que se tece ao seu redor. Nesse aspecto, Freire (2001) entende como exercício de autonomia o engajamento pelo aprofundamento dos conteúdos, fomentando uma postura proativa no estudante na busca de subsídios para enriquecer o debate, ressaltando a pesquisa como propulsora da constatação, intervenção e educação.

Tal postura investigativa perpassa dimensões do aluno e docente na construção de investigadores críticos, rigorosamente questionadores já que “[...] a sala de aula libertadora é

exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre as questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 25).

Borba (2011) valoriza o desenvolvimento de uma postura investigativa em prol da exploração de novos materiais e resolução de problemas e compreende como avanço epistemológico em cursos EAD. Nesse contexto, revelamos que houve preocupação entre os aprendizes de buscar subsídios de leitura para reflexões e para as discussões que se desenvolviam em grupo, o que abrange também aspectos cognitivos e de análise crítica do conteúdo com o qual tiveram contato:

Acredito que pelo fato de as atividades exigirem de nós uma análise da situação que muitas vezes envolvia questões sociais e culturais, precisei ler mais e me aprofundar no tema também pelo receio de falar sobre coisas que eu não tinha muita propriedade e para poder trazer informações importantes ao grupo (P9).

Dando continuidade à análise, a categoria denominada “aprendizagem contextualizada” leva em conta a aproximação do estudante com a língua, a partir do contexto social em que acontece “o envolvimento no discurso e, portanto, nos significados construídos naquela língua em todas as aulas, de modo que seja possível pensar tais significados em relação ao mundo ao qual se vive” (MOITA LOPES, 2005, p. 45). Para o estudante P1, as temáticas lhe pareceram familiares e próximas: “*temas relevantes e pertinentes na sociedade, contribuindo para uma aprendizagem contextualizada e mais próxima de nós*”. Já P3, estabelece a correlação com as vivências diárias, o que facilitou o processo de ensino e aprendizagem e como aponta Moita Lopes (2005), ocorreu um envolvimento com o discurso: “*De certa forma os temas tangenciavam assuntos do dia a dia e era possível fazer alguma correlação para facilitar a abordagem dos assuntos nas atividades e as discussões em língua espanhola*”. Moura (2005, p. 102) explica que a contextualização no ensino de línguas ativa o desenvolvimento linguístico a partir do seu próprio uso:

Explorar temas de relevância no dia a dia dos alunos mas que os livros didáticos normalmente não abordam e reforçar o ensino de estruturas através não só do ‘usage’ (aprendizagem consciente de estruturas por meio de atividades que promovam ações cognitivas como a memorização e a repetição) mas também através do ‘use’ (atividades que fomentem a aquisição da língua alvo fazendo uso da mesma) (MOURA, 2005, p. 102).

Nesse sentido, ressaltamos a importância de criar possibilidades de discussões, debates, contato com diferentes fontes de informações que podem ser visuais, orais etc. sobre as diferentes mazelas da sociedade a qual estamos inseridos na medida que os estudantes também possam relatar problemas que fazem parte do próprio cotidiano e assim refletirem

sobre as causas, consequências e possíveis soluções, a fim de contribuir para a transformação social desta sociedade (MOURA, 2005).

Para P2 e P6, por exemplo, as discussões estiveram bem próximas de situações já vivenciadas e que tiveram oportunidade de relatar para os demais estudantes.

Muito a ver com o que vivemos no nosso dia a dia e ajuda bastante a usar palavras e estruturas no espanhol (P2).

São situações casuais que vivemos todos os dias de diferentes formas, e muitas vezes até associamos a situações que já foram vivenciadas por nós (P6).

A partir das falas dos alunos podemos observar que ao entrarem em contato com a LE de modo contextualizado, imersos em um mundo em que também são partícipes, facilita-se o engajamento necessário para gerar sentido ao usar a língua. A importância do estudo contextualizado também é previsto na perspectiva da pedagogia crítica

pedagogia crítica freireana, que defende um ideal de educação que se pauta em contextos reais de aprendizagem, cuja ação e reflexão são requisitos essenciais para a formação do sujeito atribuindo à educação o papel fundante de tornar as pessoas mais atuantes, responsáveis e solidárias (SANTOS; MOUTINHO, 2020, p.133).

O questionário também contou com perguntas de múltipla escolha que avaliou a perspectiva dos estudantes quanto ao potencial de cada tema para fomentar o uso da língua e desenvolver o pensamento crítico. Os resultados estão apresentados no Quadro 19.

Quadro 19. Perspectiva dos estudantes quanto ao potencial para o pensamento crítico

Temas interessantes	Temas com maior potencial para fomentar o uso da língua	Temas com maior potencial para desenvolver o pensamento crítico
Empatia e relações humanas	20%	20%
Tecnologia e Sociedade	20%	30%
Arte e Cultura	20%	0%
<i>Fake News</i>	40%	50%

Fonte: Elaboração própria (2023)

De modo geral, considerando a relevância em alinhar-se à perspectiva crítico-emancipatória, consideramos a pertinência de todos os pontos tratados nas categorias para o aprendiz de LE. Nesse sentido, entendemos que

aprender uma língua é aprender a se envolver nos embates discursivos que os discursos a que somos expostos em tal língua possibilitam, o que equivale a saber que estamos discursivamente posicionados de certos modos e que podemos alterar esses modos, para construir outros mundos sociais melhores ou outros significados sobre quem somos na vida social, de maneira a alterar os significados que nos

excluem como também aqueles que excluem os outros (MOITA LOPES, 2005, p. 47).

Assim, a partir dos resultados apresentados, evidenciamos que o curso demonstrou-se eficiente para o desenvolvimento da perspectiva crítica, especialmente relacionado aos critérios de argumentação e reflexão. Os resultados demonstram, entre os principais aspectos, um curso cujas atividades têm como foco o fomento à reflexão, à cultura, visões de mundo, inclusão de temas transversais, desenvolvimento de postura investigativa e aprendizagem contextualizada. Com base na literatura, esses aspectos contribuem para o processo de desenvolvimento crítico do aluno subsidiando experiências em prol de um indivíduo criticamente emancipado, já que embasam a reflexão-negociação-comunicação-conscientização na construção de aprendizagem da língua. De maneira análoga a Moura (2005), entendemos competências comunicacionais críticas como um *continuum* que deve ser fomentado cada vez mais pelos processos educativos com compromisso e consciência.

4.3 Questão de pesquisa 3 - Quais são as contribuições e limitações pedagógicas e tecnológicas encontradas no curso desenvolvido a partir do DI?

A avaliação do *design* instrucional foca em investigar se o desenho do curso está adequado de maneira que o resultado do produto tenha potencial para facilitar o processo de ensino e aprendizagem (FILATRO, 2008). Desse modo, com base em um questionário intitulado ‘Avaliação do DI’, com uso da escala *Likert*, os estudantes indicaram o grau de concordância ou discordância com as afirmações relativas aos aspectos avaliados que se referem a itens pedagógicos e tecnológicos do curso.

Para isso, utilizamos cinco pontos: Discordo totalmente, Discordo, Nem concordo nem discordo, Concordo e Concordo totalmente. Para análise dos dados, utilizamos o cálculo de Ranking Médio (RM), proposto por Oliveira (2005), da qual é calculada a Média Ponderada para cada item, com base na frequência das respostas.

Além desses dados, também contamos com uma avaliação realizada por uma avaliadora externa, pedagoga responsável pelo Núcleo de Tecnologia de Produção de Material Didático para EaD, do Instituto Federal do Amazonas.²⁹

Com relação aos aspectos pedagógicos foram avaliadas treze (13) afirmações, conforme pode ser visualizado no Quadro 20 e os resultados do *Ranking* Médio.

²⁹ Bianca Santos Bento da Silva, pedagoga da Diretoria de Educação a Distância do IFAM emitiu o Parecer Pedagógico Nº 001/2022 – NTPMD/DEAD/PROEN/IFAM que analisa o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) do Curso Língua Espanhola: desenvolvendo a produção oral com base em competências comunicativas e críticas.

Quadro 20. Ranking Médio dos aspectos pedagógicos

Afirmação	DT	D	NC	C	CT	RM
O pdf apresenta explicações suficientes sobre o conteúdo linguístico	0	0	0	0	10	5
Os enunciados são suficientemente claros para a execução correta de todas as aulas do curso	0	0	0	0	10	5
A metodologia promoveu interações suficientes na modalidade EAD	0	0	1	3	6	4,5
A metodologia do curso está adequada ao ensino da língua espanhola	0	0	0	0	10	5
A metodologia utilizada no curso permitiu a autonomia no processo de aprendizagem da língua	0	0	0	3	7	4,7
A carga horária foi suficiente para a finalização de todas as atividades.	0	1	0	6	3	4,1
A discussão dos temas propostos contribuiu para o desenvolvimento da oralidade em LE	0	0	0	0	10	5
A Tutoria Online foi importante no processo de aprendizagem durante o curso	0	0	0	0	10	5
A Tutoria Online ofereceu feedbacks claros	0	0	0	0	10	5
A Tutoria Online sanou as dúvidas que surgiram durante as atividades	0	0	0	0	10	5
As tarefas foram significativas para a aprendizagem da língua	0	0	0	0	10	5
Os resultados de aprendizagem de cada aula foram alcançados	0	0	1	2	7	4,6
A avaliação condiz com os conteúdos trabalhados	0	0	0	0	10	5

Fonte: Elaboração própria (2023).

Observa-se que o Quadro apresenta 13 itens relacionados aos pontos pedagógicos dos quais em 8 (oito) itens o RM alcança 5, que consiste na média máxima que pode ser atingida em cada afirmação e significa a adequação total desse item ao curso. Nos itens que não atingiram a adequação máxima se encontra a metodologia, a carga horária e os resultados de aprendizagem.

Dois elementos relacionados à metodologia alcançaram média significativa no RM, mas podem ser aperfeiçoados que consistem nos aspectos de interação e a autonomia do curso já que indicam o RM 4,5 e 4,7 respectivamente. A autonomia é destacada como princípio pedagógico norteador da EAD por pesquisadores deste campo. Ramal (2006) destaca a importância:

Estímulo à autonomia: o *design* instrucional do curso deve primar pela autonomia, visando formar pessoas capazes de ir em busca do seu próprio crescimento. Assim, o conteúdo e a avaliação devem ser voltados para o desenvolvimento de competências, aptidões e disposições, e não mais para a memorização. Ou seja, não se deve utilizar

instrumentos de pressão nem de controle, mas sim dispor de artefatos formais que promovam a autoavaliação, desenvolvendo o senso de responsabilidade e crítica sobre o próprio aprendizado.

Para Filatro (2008, p.113), em relação à autonomia e interação é importante verificar a distância transacional já que “no aprendizado eletrônico os docentes e discentes interagem em medidas variadas em três níveis: diálogo (comunicação), estrutura do curso (*design* instrucional) e autonomia do aluno”. A autora sugere que para encontrar a melhor relação entre essas variáveis é necessário realizar uma nova análise (1º etapa).

Preti (2009) reforça que os atuais paradigmas educacionais seguem focados em como potencializar a interação, a autonomia na aprendizagem, a construção do conhecimento, as redes de conhecimento etc.

O menor RM alcançado durante a avaliação refere-se à afirmação “a carga horária foi suficiente” e está relacionada à dificuldade dos estudantes em acompanhar o planejamento do curso e finalizar as atividades em tempo hábil. Esse ponto ganhou destaque nas observações e também nas respostas às questões anteriores. Para os estudiosos Sturion *et al.* (2011), o excesso de atividades exigidas em ambiente tecnológico, com carga horária insuficiente, dificulta o atendimento às exigências pedagógicas necessárias para o bom desempenho dos estudantes do curso.

Além da avaliação dos estudantes, vale destacar que também contamos com uma avaliação em outra instância, do Núcleo de Tecnologia de Produção de Material Didático para EAD por meio do parecer da avaliadora externa. No parecer da pedagoga que realizou a primeira avaliação do curso, havia sido sinalizado a necessidade de possibilitar maior interação nas atividades, inclusive sugerindo aumentar a frequência do *audioforo*.

Apesar das atividades apresentadas serem diversas e com exigência de envolvimento e trabalho dos estudantes, principalmente no foco do curso (desenvolvimento oral da LE), essas eram, em sua maioria, propostas de produção individual. Sugere-se que em um momento de posterior revisão do curso possa haver a discussão sobre a possibilidade de utilização de abordagens mais interativas, dialógicas e colaborativas entre os estudantes e tutor (PARECER PEDAGÓGICO Nº 001/2022 – NTPMD/DEAD/PROEN/IFAM).

Vale ressaltar que anteriormente à aplicação do curso, a pedagoga já havia alertado sobre a incompatibilidade das atividades com a carga horária e algumas adequações já haviam sido feitas nesse sentido. Contudo, durante a aplicação, essa inadequação ainda ficou evidente e posteriormente atividades que demandavam mais preparo tiveram o tempo ajustado enquanto outras se tornaram atividades extras (alunos e professores podem acessar caso julguem necessário).

A pedagoga ainda ressalta que “um ponto positivo sobre as atividades propostas é a clareza e detalhamento das orientações, o que é muito importante, principalmente tratando-se da modalidade EAD em que o tutor nem sempre está presente”. Isso corrobora o RM 5 alcançado no item “Os enunciados são suficientemente claros para a execução correta de todas as aulas do curso”.

Outro aspecto que se destaca foi em relação à afirmação “os resultados de aprendizagem de cada aula foram alcançados” com o RM de 4,6 apontando para a concordância desse item. Os alunos avaliaram seus resultados de aprendizagem tendo como parâmetro os objetivos dispostos no curso ao início de cada aula. Nesse sentido, há uma relação direta entre os objetivos e os resultados de aprendizagem esperados. Para a pedagoga, os alunos estavam situados quanto aos objetivos de aprendizagem.

Durante todas as unidades (clases) apresentadas no curso observou-se a apresentação dos objetivos de aprendizagem de forma clara. Essa apresentação de objetivos facilita ao estudante mobilizar habilidades e organizar maneiras de estudo frente ao que dele é esperado, inclusive possibilitando visibilizar o que será avaliado em seu desempenho durante o decorrer do curso. Ressaltamos aqui a importância de ser disponibilizado ao início de cada unidade, por meio de ícones, o compromisso dos estudantes com o curso e com seu processo de aprendizagem (acessar, estudar, realizar atividades). Além dos objetivos e resultados de aprendizagem descritos em cada unidade, também pode ser visualizada a apresentação dos dados gerais do curso, em que ficam definidos seus objetivos gerais, pré-requisitos dos estudantes, metodologia e demais informações consideradas importantes (PARECER PEDAGÓGICO N° 001/2022 – NTPMD/DEAD/PROEN/IFAM).

O RM é indicativo de que os resultados de aprendizagem sofreram impactos de variáveis já que não alcançaram a nota 5. Os estudiosos da EAD Fonseca e Mattar (2017) relacionam o impacto negativo nos resultados de aprendizagem em proposta de ensino e aprendizagem na EAD com a falta de participação nas atividades propostas, inexperiência de utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, falta de fundamentação nas discussões, dificuldade de desenvolver a autonomia e evasão. Os apontamentos dos pesquisadores nos parecem pertinentes visto que tais problemas foram visualizados no decorrer da aplicação e também comprometeram a experiência de ensino e aprendizagem.

O questionário também contou com uma parte focada em aspectos tecnológicos, com 7 (sete) afirmações das quais foram calculados os RMs de concordância e que podem ser visualizadas no Quadro 21.

Quadro 21. Ranking Médio dos aspectos tecnológicos

Afirmação	DT	D	NC	C	CT	RM
Os recursos de navegação (menus, ícones, links e botões) do curso estão claros e fáceis de identificar	0	0	0	4	6	4,6

A forma como as informações são apresentadas é de fácil compreensão	0	0	0	0	10	5
Os recursos têm bom tempo de carregamento	0	2	0	4	4	4,0
A linguagem utilizada é acessível	0	0	0	0	10	5
Os recursos podem ser explorados de forma intuitiva	0	0	0	1	9	4,9
As mensagens de sucesso ou erro estão claras e de fácil entendimento	0	0	1	0	9	4,8
É fácil localizar o seu progresso no curso todas as vezes que acessa	0	0	1	4	5	4,4

Fonte: Elaboração própria (2023).

Nos aspectos tecnológicos, 2 (duas) afirmações alcançaram o RM 5, destacando-se com as melhores avaliações e tratam das afirmações: “A linguagem utilizada é acessível” e “A forma como as informações são apresentadas é de fácil compreensão”. Nesses pontos, os estudantes julgaram a linguagem do curso como adequada, bem como a disposição das informações que facilita o contato entre o aluno e o conteúdo. Filatro (2008, p. 104) afirma que “o ambiente de aprendizagem deve conter palavras e frases que os alunos possam compreender imediatamente. A terminologia usada, a linguagem e as representações visuais devem ser compatíveis com o contexto do aluno”.

Em contrapartida, o menor RM com a concordância 4,0 diz respeito à afirmação “os recursos têm bom tempo de carregamento”. Para Alves Netto (2012), esse item está ligado à usabilidade e que também esse resultado pode estar influenciado pelo equipamento utilizado e pela velocidade da internet adquirida.

Outro ponto que destacamos está relacionado à navegação que foi avaliada a partir da afirmação “os recursos de navegação (menus, ícones, links e botões) do curso estão claros e fáceis de identificar” e alcançou o RM 4,8. Este item também se refere à usabilidade (TORREZAN; BEHAR, 2009), isto é, relaciona-se à facilidade com que o usuário consegue utilizar as interfaces. Nesse sentido, a boa navegação potencializa a habilidade de se chegar ao conteúdo no momento certo (HORTON, 2006).

Chama a atenção ainda o RM 4,4 da afirmação “É fácil localizar o seu progresso no curso todas as vezes que acessa”. Esse aspecto tem o objetivo de situar o aluno acerca do caminho que está percorrendo. Nesse sentido, Santos, Roque e Geiss (2013, p. 678) defendem que “[...] a barra de progresso se apresenta como um estímulo visual para que o estudante veja

como está se saindo quanto à conclusão das diversas atividades para atingir seu objetivo final”.

No curso, a barra de progresso foi ativada visto que o *Moodle* oferece essa ferramenta que apresenta o progresso em forma de porcentagem e alguns alunos sinalizaram quando estavam finalizando as atividades a partir do acompanhamento desta barra, mas talvez pudesse ser melhor explorada já que apresenta algumas funções interessantes direcionar automaticamente à tela da atividade/tarefa inconclusa, reduzindo o tempo de busca.

Dessa forma, é possível observar as nuances do *design* instrucional do curso, a partir da gradação de concordância que permite visualizar os elementos que estão adequados e contribuições por meio dos maiores RMs e referem-se a contribuições, assim como as limitações ficam evidentes nos menores RMs. Consoante Filatro (2008), a reação dos alunos à proposta é uma importante fonte de consulta para fins de aperfeiçoamento e comparação, no intuito de produzir subsídios para novas versões da proposta.

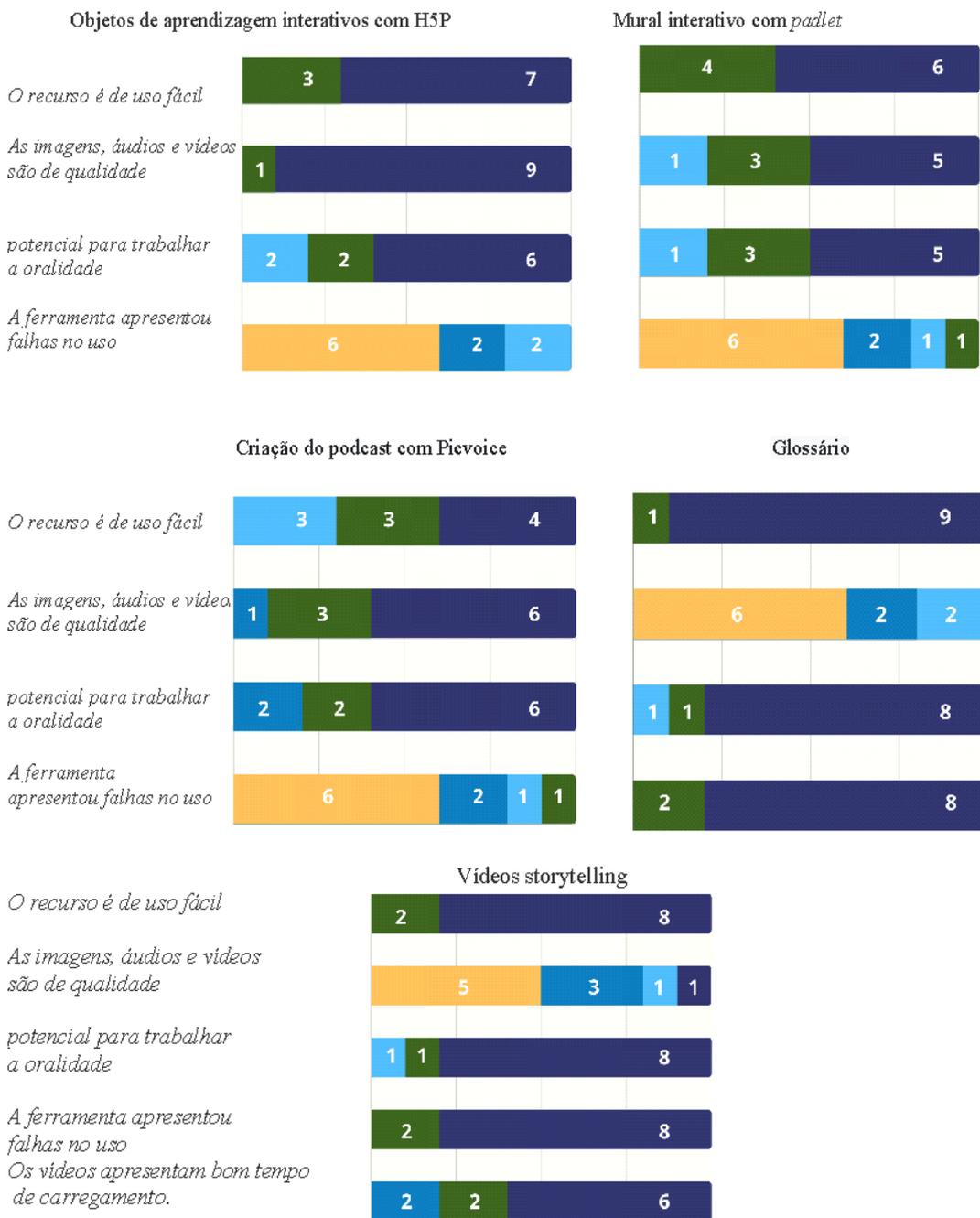
Deixamos também as considerações finais da pedagoga que atuou como avaliadora externa:

Acreditamos que o curso tenha cumprido com seus objetivos, mas solicitamos uma reflexão entre suas coordenadoras e tutora, sobre a possibilidade de tornar as atividades propostas mais interativas e cooperativas entre os estudantes e os tutores. Assim, como sugerimos que a organização do AVEA possa ser dividido em rótulos indicativos mais claros de: Materiais para estudo; Atividade de Avaliação; Espaço com sugestão de outros materiais, Espaço de Contribuição dos Estudantes, auxiliando na dinâmica de uma visualização mais clara e organizada dos elementos que compõem o curso por meio de suas unidades (PARECER PEDAGÓGICO Nº 001/2022 – NTPMD/DEAD/PROEN/IFAM).

Conforme o parecer, uma das principais limitações refere-se à necessidade de potencializar atividades mais interativas e cooperativas entre os estudantes e o tutor, além de apresentar um curso mais organizado com sugestão da ativação de rótulos e por este motivo após a aplicação os indicativos ficaram mais claros com a divisão sugerida. Além disso, atividades individuais que utilizavam o recurso página foram adaptadas para ferramentas como fórum ou mural interativo para atender propostas mais interativas e cooperativas.

Os alunos também puderam avaliar alguns recursos frequentemente utilizados quanto à 4 (quatro) aspectos: a facilidade de uso, qualidade dos recursos, potencial para trabalhar a oralidade e a presença de falhas (Figura 26).

Figura 26. Avaliação dos recursos utilizados



Fonte: Elaboração própria (2023).

Os recursos demonstraram ser de fácil manuseio, o que é importante desde o ponto de vista da praticidade para efetivar as situações de aprendizagem já que os recursos mais complexos tendem a serem abandonados pelos alunos. Quanto à qualidade podemos destacar

que, segundo a avaliação dos alunos, o glossário e os vídeos não apresentaram a qualidade esperada enquanto os outros recursos foram bem avaliados. No critério potencial para trabalhar a oralidade, todos os recursos obtiveram boa avaliação.

De modo geral, acerca do *Design* Instrucional, vimos que os resultados revelaram como aspectos contributivos que mais se destacaram o material pdf, a metodologia, os temas discutidos, as tarefas, a tutoria e a linguagem acessível. Por outro lado, as limitações do DI tratam da carga-horária, o tempo de carregamento de recursos, a necessidade de potencializar atividades mais interativas e cooperativas e organização do AVA por meio de rótulos.

4.4 Visão Geral Do Produto Educacional

Por se tratar de um mestrado profissional, ressaltamos que “o mesmo processo reflexivo que o mestrando ou doutorando de um programa acadêmico usa para produzir uma dissertação ou tese é agora canalizado para produzir um recurso de aprendizagem” (LEFFA, 2021, p.3).

Como resultado dessa atividade de pesquisa, geramos um curso EAD, com foco no desenvolvimento da produção oral em LE que contabiliza 40 horas e corresponde ao nível B1 (referência QECR). A proposta desse curso como produto educacional leva em conta uma adaptação do Módulo B1 do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras direcionada sob uma perspectiva construtivista, que integra a competência comunicativa de aprendizagem da língua, com foco no uso da língua no contexto social, e a matriz crítico-emancipatória, voltada para o desenvolvimento da autonomia do estudante, articulada ao contexto sociocultural (KUNZ, 1998 apud HENKLEIN; SILVA, 2018).

O curso está organizado em 4 (quatro) aulas na plataforma *Moodle* Escola Virtual do IFAM no link (<https://moodle.ifam.edu.br/escolavirtual/course/index.php?categoryid=2>) e oferta diferentes atividades para trabalhar as temáticas: valores humanos, vantagens e prejuízos de uma sociedade de base tecnológica, manifestações artísticas como protesto social e o debate acerca das *fake news*.

Figura 28. Visão do curso no Moodle



Fonte: AVA Moodle Escola Virtual IFAM.

Juntamente ao produto que se encontra em formato virtual, foi desenvolvido um Guia Didático com a finalidade auxiliar o professor de língua espanhola a atuar no processo de desenvolvimento da habilidade de produção oral e, portanto, busca direcionar a aplicação do curso, tornando acessíveis os materiais e recursos utilizados em seu desenho instrucional, de modo a apresentar os fundamentos que embasam a concepção, bem como um conjunto de orientações didático-pedagógicas que permitem auxiliar na adaptação da proposta de ensino e aprendizagem, de acordo com a realidade e necessidades de cada contexto. A capa do produto pode ser vista na Figura 28.

Figura 30. Capa do Produto Educacional



Fonte: Elaboração própria (2023).

O Guia está dividido em 3 (três) unidades. Na primeira, o foco está na apresentação dos pressupostos teóricos que envolvem a proposta para melhor entendimento de conceitos-chave que auxiliam nas etapas de aplicação e adaptação da proposta. Tratamos sobre a produção oral, abordagem comunicativa, matriz crítico-emancipatória e integração de ambas as concepções no ensino de línguas. Ademais, apresentamos o curso e-Tec Idiomas sem Fronteiras e sua estrutura, bem como os princípios do *Design* Instrucional voltados para a concepção e adaptação de materiais EAD.

Figura 32. Página da unidade 1



Fonte: Elaboração própria (2023).

A segunda unidade foi pensada para apresentar o detalhamento da estrutura do curso, e portanto, para auxiliar na compreensão de seu desenho instrucional. Apresentamos as 4 (quatro) aulas organizadas no Ambiente Virtual *Moodle*, com os objetivos traçados, conteúdos propostos, carga horária recomendada, os recursos tecnológicos necessários para a sua execução e demais informações relevantes para a aplicação.

A terceira unidade é voltada para aspectos avaliativos e norteiam as ações dos professores quanto à avaliação da produção oral e do pensamento crítico por meio do instrumento rubrica que permite mapear os desempenhos dos estudantes. Ademais, a unidade também abrange a avaliação do *design* instrucional da proposta.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação, conduzida por um estudo de caso, objetivou avaliar as contribuições e limitações de uma proposta de ensino e aprendizagem em formato de curso EAD voltado para o desenvolvimento da produção oral em Língua Espanhola. A proposta foi desenhada a partir de uma adaptação do curso e -Tec Idiomas Sem Fronteiras, realizada à luz do *Design*

Instrucional ADDIE e nos pressupostos construtivistas, com ênfase na Matriz Crítico-emancipatória.

Paralelamente, a pesquisa subsidiou o desenvolvimento do produto educacional materializado em um curso EAD “Língua Espanhola: desenvolvendo competências comunicativas e críticas” com carga-horária de 40 horas, voltado ao nível B1.

O curso está organizado no AVA Moodle Escola Virtual do IFAM (<https://moodle.ifam.edu.br/escolavirtual/course/index.php?categoryid=2>) e visa a auxiliar os professores nessa condução, de modo a potencializar recursos e atividades.

Um segundo produto educacional, em formato de guia para professores foi elaborado, denominado “Desenvolvendo habilidades comunicativas e críticas em Língua Espanhola na EAD: um guia para professores”. Este produto educacional é desenhado em meio às demandas de uma sociedade em constante evolução tecnológica como forma de contribuir com os desafios atuais na ressignificação da prática dos professores de LE.

Nesse sentido, ao abordar o campo do ensino da produção oral na modalidade de ensino a distância e sob uma perspectiva de ensino crítico, a pesquisa trata de aspectos que apresentam discussões incipientes e, por vezes, apontadas como lacunas na literatura levantada. Essa proposta vislumbra um caminho pedagógico contemplando a matriz crítico-emancipatória no campo do ensino de línguas. Dessa forma, buscou-se nesse processo investigativo “deixar a segurança do porto com o qual estamos acostumados e estarmos dispostos a navegar por mares pouco explorados requer além do desejo de experimentar o novo e dispor de competências necessárias, disposição para enfrentar as adversidades” (MOURA, 2005, p.175).

Após o estudo epistemológico, construímos uma base teórica para a adaptação e seguimos os 5 (cinco) passos propostos pelo ADDIE: Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação. Na etapa da implementação, tínhamos a adaptação de um curso preparado para a aplicação e a etapa da avaliação serviu como validação da proposta de ensino e aprendizagem no tocante à três dimensões: linguístico-comunicativa, crítica-emancipatória e *design* instrucional do curso. Os dados da aplicação foram coletados a partir das atividades, avaliações realizadas, questionários, informações oriundas da (auto)avaliação dos sujeitos-participantes (com uso de rubricas), observações da pesquisadora (professora da turma) e considerações de um avaliador externo (pedagoga responsável pelo Núcleo de Tecnologia de Produção de Material Didático para EaD, da Diretoria de Ensino a Distância do IFAM) que foram analisados nos preceitos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), uso de escala *likert* e autoavaliação por meio de rubricas para avaliar o desempenho dos estudantes.

Na dimensão linguístico-comunicativa, os resultados apontam para o desenvolvimento da produção oral dos estudantes que alcançaram níveis *plus* com a contribuição dos aspectos: fomento à consciência linguística, autonomia, interação, feedback, colaboração e compartilhamento. Por outro lado, entre as limitações apontadas, destacamos a dificuldade com a gestão do tempo, carga-horária das atividades, perfil do aluno EAD e uso de ferramentas adequadas às diferentes situações didáticas.

Na dimensão crítico-emancipatória, os estudantes se autoavaliaram com significativo desenvolvimento nas questões críticas especialmente nos critérios de argumentação e reflexão, os aspectos em destaque foram: fomento à reflexão, atividades com foco na cultura, ampliação de visões de mundo, inclusão de temas transversais, desenvolvimento de postura investigativa e aprendizagem contextualizada.

A dimensão do *design* instrucional do curso foi avaliada a partir da gradação de concordância em escala *likert* que revelou como aspectos contributivos o material pdf, a metodologia, os temas discutidos, as tarefas, a tutoria e a linguagem acessível. Por outro lado, as limitações do DI tratam acerca da carga-horária, carregamento de recursos, a necessidade de potencializar atividades mais interativas e cooperativas e organização do AVA por meio de rótulos.

A implementação da proposta em um contexto real transformou-se em um processo de descobertas e de ressignificação de saberes. Os resultados dessa pesquisa corroboram os trabalhos relacionados no que tange à complexidade de trabalhar com a produção oral em EAD já que foram evidenciadas variáveis que afetam o processo de ensino e aprendizagem relacionados à modalidade a distância, tais como, a necessidade de os estudantes serem mais autônomos e organizados.

Por outro lado, ao docente é necessária agilidade e atenção já que há uma mediação tecnológica que ampara as situações didáticas e dada a distância geográfica o *feedback* precisa ser objetivo e coerente enquanto as ferramentas precisam ser minuciosamente planejadas visto que os alunos tendem a perder o interesse diante de dificuldades, conforme foi observado.

Antes de concluir, vale ressaltar que essa pesquisa foi implementada em período pandêmico, o que nos faz refletir acerca do caráter flexível da proposta que é capaz de atender aos professores, inclusive em situações emergenciais de aulas remotas. Nesse aspecto, esperamos que este produto possa fornecer direcionamentos, fomentando a autonomia, tanto de aluno como do professor para novas adaptações, de acordo com os objetivos, contexto e necessidades de cada cenário pedagógico.

Nesse sentido, destacamos também a relevância de um produto educacional que pode potencializar a prática docente em uma perspectiva emancipatória, tendo em vista a apropriação de pressupostos teóricos que permitem ao professor refletir sobre sua própria prática, utilizar-se das brechas para encontrar oportunidades para ampliar o desenvolvimento de habilidades que vão além da comunicativa, a adoção de recursos que possam potencializar a autonomia de seus estudantes, buscando fomentar atividades gestadas na reflexão pelos envolvidos no processo e, assim, a partir da realidade de cada atuação não limitar-se a metodologias prescritivas para o ensino de LE.

Em relação às limitações da pesquisa, destacamos que a eficiência da proposta de ensino e aprendizagem pressupõe uma relação direta com a qualidade da internet utilizada e dos aparatos eletrônicos dos alunos, visto que o site não é responsivo, isto é, não se adapta adequadamente a telas de celulares. Essa limitação aponta para a necessidade de futuros produtos educacionais, tais como o curso apresentado nessa pesquisa, disponibilizados por meio de aplicativos para celulares.

Além disso, alguns recursos como os vídeos do *storytelling* demonstraram exigir internet com boa velocidade, o que dificulta o acesso principalmente de estudantes que vivem em cidades do interior do Amazonas.

Com base nas observações, realizamos ajustes nos materiais construídos, a fim de mitigar os problemas identificados e dificuldades enfrentadas. Nesse sentido, atividades de criação e análise tiveram seus tempos ajustados, os áudios fóruns e murais interativos foram mais explorados para potencializar a colaboração e interação e a organização também foi repensada a partir dos rótulos, conforme solicitado pela avaliadora externa. Optamos por incluir ainda, uma nova ferramenta que atende as demandas de trabalhos colaborativos sem necessidade de edição (voicethread).

Como trabalhos futuros, nossa proposta é comunicar esses resultados por meio de publicações científicas, realizar alguns recortes que podem ser de aulas específicas do curso em diferentes contextos e públicos-alvo e avaliá-las, avaliar especificamente as ferramentas, realizar parcerias com outros professores para a replicação do produto, de modo a promover melhorias, fazer uma aplicação do produto em turmas do IFAM - Campus São Gabriel da Cachoeira, local em que a pesquisadora atua, investigar novas brechas críticas que podem emergir do produto educacional e promover ações de capacitação para professores de língua espanhola, no intuito de multiplicar o conhecimento adquirido no processo dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018**. 1ª edição [livro eletrônico] / [organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: Inter Saberes, 2019. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/. Acesso em: 05 set. 2022.

AGUIAR, C.F. O ensino da pronúncia do espanhol na educação à distância: uma proposta didática. In: XXIV JORNADA NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE, 2012, Natal. Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste... 2012. v. Único

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva [livro eletrônico]**. 1ª ed. v. 8, São Paulo: Cortez editora, 2022.

ALENCAR, Lidiane das Graças Bernardo; CAPUCHINHO, Adriana Carvalho. **Novos Letramentos no Ensino de Línguas na Era Digital**. Porto das Letras, v. 2, n. 3, p. 182-195, 2016. Disponível: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/2806>. Acesso em: 03. 02. 2022.

ALENCAR, Cristiane de Castro. **Praticando francês no ciberespaço: uma proposta pedagógica de prática da oralidade em Francês Língua Adicional por meio de interações online**. 2018. 175f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em: 23 de set. 2022.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes; BARBIRATO, Rita C. Ambientes Comunicativos no Ensino de Línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 36, p. 23-42, jul./dez 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/86393> 11. Acesso em: 28 de ago. 2022.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

ALONSO, Luis Enrique; BENITO, Luis Enrique Alonso. **La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa**. Madrid: Editorial Fundamentos, 1998.

ALVES, Ubiratã; SILVEIRA, Rosane. Noticing e instrução explícita: Aprendizagem fonético-fonológica do morfema—ed. **Nonada: Letras em Revista**, v. 2, n. 13, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512451679012.pdf>. Acesso em: 07 de nov. de 2022.

ALVES NETTO, Evania. **Navegar é preciso: análise de um curso de inglês online com foco na instrução e no design pedagógico**. 2012. xiv, 157 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/12433>. Acesso em: 07 de nov. de 2022.

ANJOS, Mauro Hallal. A produção de material didático para o programa e-tec idiomas sem fronteiras. *In: JORNADA HISPÂNICA E II INTERNACIONAL DO IFRN*, 5., 2012, Natal. Diáspora e diálogos interculturais, **Anais...** 2012.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, p. 83-112, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/GkDbHXFHhJd4fYyjszRZkP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 de nov. de 2022

ARAÚJO, Elenise Maria de. **Design instrucional de uma disciplina de pós-graduação em Engenharia de Produção: uma proposta baseada em estratégias de aprendizagem colaborativa em ambiente virtual**. 2009. 219f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção) – Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, São Carlos, 2009.

ARAÚJO JR, C. F. e MARQUESI, S. C. Atividades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: parâmetros de qualidade. *In: Frederic M. Litto; Marcos Formiga. (Org.). Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil Ltda., 2009, v. 1, p. 358-368.

AUINGER, Andreas; EBNER, Martin; NEDBAL, Dietmar; HOLZINGER, Andreas. Mixing content and endless collaboration – Mashups: Towards future personal learning environments. *In: STEPHANIDIS, Constantine (Ed.). Universal access in human-computer interaction.Applications and services*. Berlin/Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, p. 14–23, 2009. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-02713-0_2. Acesso em: 12 de out.2022.

BARALO, Martan Ottonello. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. **Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas**, Nebrija, v.6 n.11, 2000. Disponível em: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/182>. Acesso em: 17 de set. 2020.

BARBOSA, Cátia Vanessa Baptista. **Falar melhor para melhor nos entendermos: a competência fonológica no desenvolvimento da oralidade nas aulas de língua estrangeira**. 2016. 90f. Dissertação de Mestrado (Universidade do Minho), Minho, 2016. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/45491>. Acesso em: 27 de ago. 2022.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Lingüística Aplicada e ensino de línguas*. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul.2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15586>. Acesso em: 27 de ago. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARSON, John; DEBSKI, Robert. Calling back CALL: Technology in the service of foreign language learning based on creativity, contingency and goal-oriented activity. *In: WARSCHAUER, Mark. Telecollaboration in foreign language learning*. Hawai: Second Language Teaching & curriculum, p. 49-68, 1996.

BEHAR, Patrícia Alejandra (org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida; ALCÂNTARA Paulo R; TORRES, Patrícia Lupion; MATOS, Elizete Lúcia Moreira Matos. A Prática docente e as mídias educacionais: convergências e divergências. *In: ENCONTRO VIRTUAL DE DOCUMENTAÇÃO EM SOFTWARE LIVRE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA ONLINE*, Anais... 2007.

BIRCHENALL, Leonardo Barón; MULLER, Oliver. La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. **Lenguaje**, Cali - Colombia, v. 42, n. 2, p. 417-442, jun /dez. 2014. Disponível em: <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/%20article%20/view%20/4985>. Acesso em: 15 de set. 2021.

BIZARRO, Rosa. **Aprender, ensinar, avaliar em FLE (3º ciclo de Ensino Básico): alguns percursos de uma autonomia**, 2004. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8317/2/artigo8291.pdf>. Acesso em: 15 de set. 2022.

BLAKE, Robert; WILSON, Nicole L; CETTO, Maria; PARDO-BALLESTER, Cristina. Measuring oral proficiency in distance, face-to-face, and blended classrooms. **Language Learning & Technology**, California, v. 12, n. 3, p. 114-127, out. 2008. Disponível em: https://lib.dr.iastate.edu/language_pubs/117/. Acesso em: 28 de jul. 2021.

BOHN, C. S. **A mediação dos jogos eletrônicos como estímulo do processo de ensino-aprendizagem**, 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BORBA, M. C. Educação Matemática a Distância Online: Balanço e Perspectivas. XIII CIAEM – CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Recife, Brasil, **Anais...** 2011. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/14737/13982>. Acesso em: 15 de out. 2022.

BUENO, Aline Laís. Lentes de contato: uma proposta de ensino de vocabulário visando o letramento crítico. II SEMINÁRIO DE PIBID, **Anais...** 2014. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/2880>. Acesso em: 22 de out. 2022.

BULLA, Gabriela da Silva. **Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais**. 2014. 197 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras - Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BULLA, Gabriela da Silva; LEMOS, Fernanda Cardoso de; SCHLATTER, Margarete. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. **Horizontes de lingüística aplicada**. Brasília, DF. Vol. 11, n. 1 (jan./jun. 2012), f. 103-135, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/107175>. Acesso em: 05 de out. 2021.

BUTLER-PASCOE, Mary Ellen. The history of CALL: The intertwining paths of technology and second/foreign language teaching. **International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)**, v. 1, n. 1, p. 16-32, 2011. Disponível em: <https://www.igi-global.com/article/history-call-intertwining-paths-technology/51344>. Acesso em: 05 de out. 2021.

BURKE, Brian. **Gartner redefines gamification**. Gartner, 2014.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. **Revista Crop**, v. 12, p. 108-144, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/MarceloBuzato/publication/344177788_Revista_Crop_22007_Letramentos_Multimodais_Criticos_Contornos_e_Possibilidades/links/5f592095a6fdcc1164046cd0/Revista-Crop-12-2007-Letramentos-Multimodais-Criticos-Contornos-e-Possibilidades.pdf. Acesso em: 05 de out. 2022.

BRANCH, Robert Maribe. **Instructional design: The ADDIE approach**. New York: Springer Science & Business Media, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede E-tec Brasil**. Página Inicial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>. Acesso em: 15 de jun. de 2020.

BRASIL. Decreto no 7.589, de 26 de outubro de 2011. Institui a Rede e-Tec Brasil. **Planalto**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7589.htm. Acesso em: 15 de jun. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BRODERICK Curtis L. What is instructional design. **Retrieved October**, v. 19, 2001. Disponível em: <http://www.jmnelson.com/studio/dance/theory/broderick/ISDallabout.htm>. Acesso em: 15 de ago. 2022.

BYRON, Henderson. **The Components of Online Education: Higher Education on the Internet**, 1998. Disponível em: <https://ageconsearch.umn.edu/record/31782> Acesso em: 25. abr. de 2022.

BUITRAGO CAMPO, Ana Carolina. Improving 10th graders' English communicative competence through the implementation of the task-based learning approach. **Profile Issues in Teachers Professional Development**, v. 18, n. 2, p. 95-110, 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S165707902016000200007&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 25. abr. de 2022.

CAMPOS, Fernanda CA; COSTA, Rosa ME; SANTOS, Neide. **Fundamentos da educação a distância, mídias e ambientes virtuais**. Juiz de Fora: Editar, v. 48, 2007.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2ª ed. 2006.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista portuguesa de educação**, v. 20, n. 2, p. 7-38, 2007.

CASTRO, Carlos Henrique Silva de. Construindo cursos *on-line* interativos: considerações de design instrucional. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 48-54, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16617>. Acesso em: 10 de ago. 2022.

CAVALCANTE, Emanuelle Sales. **Atividades de produção oral em língua inglesa na EaD**: um estudo na licenciatura à distância de letras inglês da Universidade Federal do Ceará. 2015. 101f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística) - Centro de Humanidades – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CARVALHO, Sâmia; SOARES, Marjorie Menezes. O desenvolvimento da habilidade oral através do uso de tecnologias digitais: Uma revisão sistemática. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 73, n. 1, p. 153-181, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/8d8d4ebe9572f1f7e4087d17a43f0011/1?pqorigsite=gscholar&cbl=2026477>. Acesso em: 12 de out. 2022.

CELCE-MURCIA M; Brinton, D. M. & Goodwin. **Teaching pronunciation**: a course book and reference guide. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CENOZ IRAGUI, Jasone. El concepto de competencia comunicativa, 2005. *In: Vademecum para La Formación de Profesores de Español*. Madrid: Editorial SGEL, 2005. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenz01.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

CHAPELLE, Carol A.; JAMIESON, Joan. **Tips for teaching with CALL**: practical approaches to computer-assisted language learning. New York: Pearson Education, 2008.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**, Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965. Disponível em: <https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Aspects-excerpt.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CHU, Samuel Kai Wah; REYNOLDS; Rebecca B; TAVARES, Nicole J.; NOTARI, Michele; LEE, Celina Wing Yi. **21st century skills development through inquiry-based learning from theory to practice**. Springer International Publishing, 2021.

CICUREL, Francine. De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral: une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. **Pratiques, Linguistique, littérature, didactique**, n. 149-150, p. 41-55, 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pratiques/1693>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva; PINHEIRO, Márcio Luiz Oliveira. As contribuições do whatsapp no ensino do espanhol: uma perspectiva de aprendizagem significativa e colaborativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 1287-1312, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202998>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. O uso do Google Classroom em contextos híbridos: uma análise das práticas interativas no ensino-aprendizagem de línguas. **Revista EDaPECI**, v. 19, n. 1, p. 107-120, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6886549>. Acesso em: 14 de out. 2022

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva; SOARES, Franciane de Araújo. Interação oral em língua espanhola: uma proposta de imersão comunicativa e tecnológica para estudantes de cursos livres. **Ensino em Re-Vista**, p. 1332-1356, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/57436>. Acesso em: 14 de out. 2022.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 26, n.1, p. 59-68, jun. 2000. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/2665/2281>. Acesso em: 22 de ago. 2022.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Asa Editores, 2001. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 24 de dez. 2022.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CONSELHO DA EUROPA. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment** – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. Disponível em: www.coe.int/lang-cefr. Acesso em: 24 de dez. 2022.

CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. 1 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CRUZ, Maria de Lourdes Otero Brabo. As TICS no uso da linguagem e aprendizagem de línguas. **Open Minds International Journal**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, mai./ago.2020. Disponível em: <https://www.openmindsjournal.com/openminds/article/view/28/20>. Acesso em: 10 de out. 2021.

DECARRICO, Jeanette S. Vocabulary learning and teaching. **Teaching English as a second or foreign language**, v. 3, 2001. Disponível em: <http://twixar.me/4DQm> Acesso em: 10 de out. 2022.

D'ELY, Raquel Carolina Souza Ferraz; MOTA, Mailce Borges. A teoria, o livro didático e o professor: uma análise da implementação de tarefas orais em LE. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 65-98, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15594>. Acesso em: 02 de set. 2020.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWAELSCHE, Scott A. Critical thinking, questioning and student engagement in Korean university English courses. **Linguistics and Education**, v. 32, p. 131-147, 2015.

DIAS, Elsa Liliana Sousa. **Gramática para todos: a abordagem comunicativa da competência gramatical no âmbito do ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira**. 87 f. 2018. Dissertação de mestrado (mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2018.

DICK, W. Enhanced ISD: a Response to Changing Environments for Learning and Performance. In: SELLS, B. (Ed.). **Instruction Design Fundamentals: a reconsideration**. New Jersey: Education Technology Publications Inc., 1995. P. 13-20.

DODGE, Bernie. **Motores de búsqueda y álgebra booleana**. Recuperado de: <http://usuarios.tinet.cat/mrpte/recursos/motors.pdf>, 2005.

DOUGHTY, Kevin; WILLIAMS, Gareth. Practical solutions for the integration of community alarms, assistive technologies and telecare. **Quality in Ageing and Older Adults**,

2001. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/14717794200100006/full/html> . Acesso em: 02 de set. 2022.

DOURADO, Luciana Brandão. **O trabalho com a oralidade em um curso de licenciatura em língua espanhola (EAD): realidades e necessidades**. 2016. 139 f. Dissertação (Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. 2012. 258f. Tese de Doutorado (Programa de pós-graduação em estudos lingüísticos e literários). Universidade de São Paulo, 2012.

ESTIVALET, Gustavo Lopez. **O ensino e a aprendizagem da produção oral em língua estrangeira na educação a distância**. 2012. 231f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

ESTIVALET, Gustavo Lopez; HACK, Josias Ricardo. Ensino de língua estrangeira a distância: reflexões sobre o ensino/aprendizagem da habilidade oral. In: VII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, CD-ROM, **Anais...** 2011.

FALCÃO, Carla Aguiar. **Produção oral em espanhol como L2 e educação a distância: diálogos e práticas possíveis**. 2016. 221f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FALCÃO, Carla Aguiar. O ensino da pronúncia do espanhol na educação à distância: uma proposta didática. XXIV JORNADA NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE. **Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste...**, 2012. Disponível em: <http://twixar.me/IDQm>. Acesso em: 24 de ago. 2022

FARIA, Fernando Augusto Torres de. **O desenvolvimento da competência comunicativa a partir da instrução explícita de pronúncia em um curso de formação continuada de professores de línguas**. 2010. 145 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8919>. Acesso em: 22 de ago. 2020.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. **Revista de educación**, v. 343, p. 55-70, 2007.

FIGUEIREDO, Olívia Maria. As noções de adequação, coerência e coesão e seus modos de operacionalização. **Encontro Sobre Terminologia Linguística: das Teorias às Práticas**, Porto, 2005, 2006, p. 71-88, 2014. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8913/2/5401.pdf>. Acesso em: 24 de ago. 2022.

FILATRO, Andrea. Planejamento, design, implementação e avaliação de programas de educação online. 2007. **Escola de Governo do Paraná**. Disponível em: <http://twixar.me/bDQm>. Acesso em: 22 de set. 2022.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FILATRO, ANDREA CRISTINA. **Como preparar conteúdos para EAD**. Saraiva Educação SA, 2018.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional 4.0**. Saraiva Educação SA, 2019.

FINARDI, Kyria Rebecca; PORCINO, Maria Carolina. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha do Desterro**, n. 66, p. 239-283, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217580262014000100239&script=sci_arttext. Acesso em: 14 de set. 2022.

FRANCO, C. P. A tecnologia no ensino de línguas: do século XVI ao XXI. **Letra Magna**, v. 06, n. 12 p. 18, 2010 Disponível em: http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_magna.pdf. Acesso em: 20 de set. 2022.

FONSECA, Sandra Medeiros; MATTAR, João. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão da literatura. **Revista EDaPECI**, v. 17, n. 2, p. 185-197, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6711141>. Acesso em: 20 de set. 2022.

FONTANA, Andrea. **Storyselling: strategiedelracconto per vendere se stessi, i propriprodotti, la propria azienda**. Bologna: ETAS, 2010.

FONTANA, Marcus Vinícius Liessem; FIALHO, Vanessa Ribas. Línguas estrangeiras, EAD e complexidade. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 36, n.61, p. 339-355, jul.-dez, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/eaDVwX>. Acesso em: 02 set. 2022.

FREITAS, Cristina do Sacramento Cardoso. A destreza oral e sua importância para a formação dos falantes de espanhol como língua estrangeira. *In: XIX CONGRESSO*

NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, Cadernos do CNLF, Vol. XIX Nº 01, Rio de Janeiro, **Anais...** CIFEFIL, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GADELHO, Inês Maria Carneiro Teixeira. **A Tertúlia/Stammtisch como estratégia de desenvolvimento da Expressão Oral em Português Língua Estrangeira na Alemanha**. 2019. 94f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira). Universidade do Porto, 2019.

GIGLIO, Alessandra. Practicing the Oral Production Skills in E-Learning Contexts: Is It Still an Achilles' Heel? *In*: CARRIÓ-PASTOR (Ed.) **Teaching Language and Teaching Literature in Virtual Environments**. Valencia: Springer Nature Singapore PteLtd, p. 21-36, 2019.

GLOSSÁRIO DE LINGÜÍSTICA APLICADA (Projeto GLOSSA). **Glossário digital de termos da Área de Aquisição e Ensino de Línguas**. Programade Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB, Brasília/DF. Disponível em: www.glossario.sala.org.br. Acesso em: 20 de ago. 2020.

GOMES, Silvane Guimarães Silva; MOTA, João Batista; LEONARDO, Estela da Silva. **Reflexão sobre o perfil do aluno como determinante para a motivação e aprendizagem em curso de EAD**. 2014.

GOMÉZ, Raquel Pinilla. “La expresión oral” in Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo. **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)**. Madrid: Sgel, pag. 879-897, 2004.

GONZALEZ, Berenice Morales; AGUILAR, Genaro Aguirre; Edel Navarro, Rubén. Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos. **Los modelos tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI**, Cidade do México, p. 33-46, 2014. Disponível em: https://www.uv.mx/personal/iesquivel/files/2015/03/los_modelos_tecno_educativos__evolucionando_el_aprendizaje_del_siglo_xxi-4.pdf#page=33. Acesso em: 17 de ago. 2021.

GRETTER, Sarah; YADAV, Aman. Computational thinking and media & information literacy: An integrated approach to teaching twenty-first century skills. **Techtrends**, v. 60, n. 5, p. 510-516, 2016.

GÜNDÜZ, Nazlı. Computer assisted language learning. **Journal of Language and Linguistic Studies**, v. 1, n. 2, 2005.

GUERRERO, A. I. ¿Qué es la pronunciación? In: redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, ISSN 1571-4667, N°. 9, 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2471099>. Acesso em: 17 de nov. 2022.

HACK, Josias Ricardo. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: http://www.hack.cce.prof.ufsc.br/wp-content/uploads/2011/04/IntroEAD_WEB.pdf. Acesso em: 15 de set. 2022.

http://www.hack.cce.prof.ufsc.br/wp-content/uploads/2011/04/IntroEAD_WEB.pdf. Acesso em: 15 de set. 2020.

HAMID, Siti Nurshuhada Mohd; LEE, Tien Tien; TAHA, Hafisah; RAHIM, Nurulsaidah Abdul; SHARIF, Aisyah Mohamad Sharif. E-content module for Chemistry Massive Open Online Course (MOOC): Development and students' perceptions. **Journal of Technology and Science Education**, v. 11, n. 1, p. 67-92, 2021. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1303139.pdf> Acesso em: 15 de set. 2022.

HARSCH, Claudia; MALONE, Margaret E. Language proficiency frameworks and scales. In: **The Routledge handbook of second language acquisition and language testing**. Routledge, 2020. p. 33-44. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781351034784-5/language-proficiency-frameworks-scales-claudia-harsch-margaret-malone>. Acesso em: 15 de set. 2022.

HAYAS, Kasma Mohd. Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario. In: CENTRE FOR THE PROMOTION OF KNOWLEDGE AND LANGUAGE LEARNING centre for the Promotion of Knowledge and Language Learning (Malasia), I congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico, **Anais...** [ref. de 1 mayo 2013]. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/23_aplicaciones_10.pdf, 2009. Acesso em: 15 de set. 2022

HENKLEIN, Ana Paula; SILVA, Marcelo Moraes. A concepção crítico-emancipatória: avanços, possibilidades e limitações para a educação física escolar. **Arquivos em Movimento**, Paraná, v. 3, n. 2, p. 121-134, 2007.

HIERRO, José Pescador. **La teoría de las ideas innatas en Chomsky**. Barcelona, España: Labor, 1976.

HOCKEY, S. 2001. **Concordance Programs for Corpus Linguistics**. In RITA, Simpson; JOHN, Swales (Eds). *Corpus Linguistics in North America: Selections from the 1999 Symposium*, Ann Arbor: University of Michigan Press, p. 76-97.

HOCKLY, Nicky. Developments in online language learning. **Elt Journal**, New Orleans, v. 69, n. 3, p. 308-313, Jul. de 2015. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/69/3/308/465365> Acesso em: 15 de set. 2021.

HORTON, W. **E-learning by Design**. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2006.

HYMES, Dell. H. On communicative competence. In: BRUMFIT, Christopher; JOHNSON, Keith. **The communicative approach to language teaching**. Oxford: OUP, 1972.

HYMES, Dell H. Acerca de la competencia comunicativa. In: CANAVES, Miguel Llobera. **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, p. 27-46, 1995.

IANUSKIEWTZ, Andréia Dias. Aspectos (inter) culturais no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Iuminart**, São Paulo, v. 1, n. 8, nov. 2012. Disponível em: <http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/revistailuminart/index.php/iluminart/article/view/133>. Acesso em: 02 de out. 2021.

JONASSEN, David H.; TESSMER, Martin; HANNUM, Wallace H. **Task analysis methods for instructional design**. Routledge, 1998.

JUNIOR, Ronaldo Corrêa GOMES; GUTIERREZ, Giovana Garcia Gonçalves. TECH2TALK: o desenvolvimento de habilidades orais por meio de tecnologias digitais. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, p. 85-107, 2019. Disponível em: <http://revistas.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2810>. Acesso em: 02 de out. 2022.

KALAN, Marjana Sifrar. Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. *In: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN DEL ESPAÑOL COMO*

LENGUA EXTRANJERA (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006, p. 981-996, **Anais...** Universidad de La Rioja, 2007

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Language education and multiliteracies. **Encyclopedia of language and education**, v. 1, p. 195-211, 2008. Disponível em: <https://newlearningonline.com/files/2009/03/springerhandbook.pdf>. Acesso em: 15 de set. 2022.

KENSKI, Vania Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3ª edição, Campinas: Editora Papirus, 2007.

KHRUMCHENKO, O; ZHUK, V. Developing speaking skills in the digital environment. **Збірник наукових праць ЛОГОС**, Oxford, United Kingdom, p. 12-13, 2020. Disponível em: ojs.ukrlogos.in.ua. Acesso em: 15 de set. 2021.

KINDEM, G.; MUSBURGER, R. B. **Introduction to Media Production: from analog to digital**. Focal Press, Boston, 1997.

KOHONEN, V. **On the pedagogical significance of the European Language Portfolio: findings of the Finnish pilot project**. Em K. Mäkinen, Pauli Kaikkonen & Viljo Kohonen (Eds.), *Future Perspectives in Foreign Language Education*. (pp. 27-44) Oulu: Studies of the faculty of education of the University of Oulu, 2004.

KNOCH, Ute. Rating scales for diagnostic assessment of writing: What should they look like and where should the criteria come from? **Assessing Writing**, v. 16, n. 2, p. 81-96, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1075293511000079>. Acesso em: 05 de out. 2022.

KUMAR, V.; LEE, S. Opens instructional design. *In: INTERNATIONAL WORKSHOP ON TECHNOLOGY FOR EDUCATION*. pag. 4-5, 2009, Bangalore. **Anais...** Bangalore: IEEE, p. 42-28, 2009.

KUNZ, E. Fundamentos Normativos para as Mudanças no Pensamento Pedagógico em Educação Física no Brasil. *In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção*. v. 1. Vitória: Proeteoria, 2001.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Vitória: Unijuí, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, HI; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

LEFFA, Vilson J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, p. 11-36, 2006.

LEFFA, V.J. Vygotsky e o ciborgue. *In*: R.H. SCHETTINI; M.C. DAMIANOVIC; M.M. HAWI; P.T.C. SZUNDY (Orgs.) **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Vygotsky_hp_portugues.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

LIDAWAN, Marvin Wacnag; ALSHLOWI, Ahmed Saad. Authenticity and Digital Taxonomy for Pragmatic Integrative Call through Three Approaches: Teachers' Perspectives. **Journal of Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 15-29, 2020.

LIMA, Samuel de Carvalho. **Ensino de línguas mediado por computador: um estudo das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa**. 2012. 139 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10392> . Acesso em: 03 de nov. 2022.

LIMA, Adria Kezia Campos. **Literatura no ensino/aprendizagem de língua inglesa: formação da consciência linguística e crítica**. 2020. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2020.

LOUREIRO, Valeria Jane Siqueira; TALLEI, Jorgelina Ivana. A PLATAFORMA MOODLE E OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE ESPANHOL COMO LE. **Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 17, 2013. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1344> Acesso em: 03. Març. 2022.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997

MACEDO, Cíntia Costa; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. O designer instrucional e o designer educacional no Brasil: reflexões para uma visão teórica e prática na EaD. **Jornada ECO de Pesquisas em Desenvolvimento**, n. 1, p. 20-26, 2018. Disponível em: <http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/eco/article/view/3348>. Acesso em: 08 de jul. de 2020.

MAGALHÃES, Mayara Letícia Paiva. O ensino da língua inglesa na modalidade a distância: A proposta didática do programa E-tec idiomas sem fronteiras. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL*, v. 9, n. 1, 2016.

MANRIQUE, A. M. M.; PINEDA, J. M. M. La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. **Revista Iberoamericana de Educación**, 49 (3), 1-7, 2009.

MAGRO MAZO, Carlos. **Educación conectada en tiempos de redes**. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Edita: Madrid, 2015.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MENDONÇA, Andréa Pereira; COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. Rubricas e suas contribuições para a avaliação de desempenho de estudantes. *In: SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de Souza; COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva; NETO, João dos Santos Cabral Neto; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. Formação de Professores e Estratégias de Ensino: Perspectivas Teórico Práticas*. Curitiba: Appris, 2018.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 03 de nov. 2022

MENTI, Magali de Moraes. **Efeito de dois tipos de feedback corretivo, recast e elicitación, no desempenho de alunos de inglês como LE**. Dissertação. 192f. Efeito de dois tipos de feedback corretivo, recast e elicitación, no desempenho de alunos de inglês como LE Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Programa de Pós-graduação em Letras) - Porto Alegre, 2003 Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2018>. Acesso em: 03 de nov. 2022.

MEIRELES, Andreza Jesus. **Criando uma aquarela: a formação de professores no uso de TICs na aula de línguas estrangeiras**. 2010. 245 f. Dissertação (Mestrado em Linguística

Aplicada)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7395> Acesso em: 03 nov. 2022

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. 1. Ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

MIGUEL, Lilian Aparecida Pasquini; POPADIUK, Silvio. Integrando metodologias na análise de dados sob o paradigma interacionista simbólico: um caso prático. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 12, n. 2, p. 357-373, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MONEYPENNY, Dianne Burke; ALDRICH, Rosalie S. Developing Oral Proficiency in Spanish across Class Modalities. **calico journal**, v. 35, n. 3, p. 257, 2018. Disponível em: <https://journals.equinoxpub.com/CALICO/article/view/34094>. Acesso em: 15 de set. 2020.

MONTEIRO, Carla Fernandes. A didática da competência comunicativa oral. Pensar, falar e participar em situações de interação oral. *In*: A. M; Eyng R. R. Costa (Eds.) V Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE: (pp. 1048–1057). Pontifícia Universidade Católica do Paraná [PUCPR], **Anais...** 2021. Disponível em: <http://repositorium.uminho.pt/handle/1822/75948> Acesso em: 15 de set. 2022

MOITA-LOPES, L. P. **Inglês no mundo contemporâneo**: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 2005.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação, Porto Alegre**, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Distance learning: An integrated overview**. London, UK: Cengage Learning, 2008.

MOURA, Gerson Araújo. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional**. 2005. 219f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Universidade de Brasília, 2005.

MOURATO, Fausto; PITEIRA, Martinha. Ferramentas de gamificação na plataforma Moodle. **Interacções**, v. 15, n. 52, p. 83-105, 2019.

MOUTINHO, Rosiane Souza de Matos; SANTOS, Renata Vieira dos. Letramento Crítico: Questões conceituais e sua relação no contexto de ensino de Língua Inglesa. **Grau Zero—Revista de Crítica Cultural**, v. 8, n. 1, p. 127-146, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/8929>. Acesso em: 18 de nov. 2022.

NAKATSUHARA, Fumiyo. Developing a rating scale to assess English speaking skills of Japanese upper-secondary students. **Essex Graduate Student Papers in Language & Linguistics**, v. 9, n. 1, p. 83-103, 2007.

NATION, Paul. Using small corpora to investigate learner needs: Two vocabulary research tools. **Small corpus studies and ELT**, p. 31-45, 2001. Disponível em: <https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/paul-nations-resources/paul-nations-publications/publications/documents/2001-Small-corpora.pdf> Acesso em: 18 de nov. 2022.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. **Estudos Culturais**: uma introdução. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. P. 07-38.

NETO, Mercedes; GOMES, Tatiana de Oliveira; PORTO, Fernando Rocha; RAFAEL, , Ricardo de Mattos Russo, FONSECA, Mary Hellem Silva Fonseca; NASCIMENTO, Julia. Fake news no cenário da pandemia de Covid-19. **Cogitare Enfermagem**, v. 25, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/72627/pdf> Acesso em: 18 de set. 2022.

NORTH, Brian; HUGHES, Gareth. CEF illustrative performance samples: For relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF). **Eurocentres and Migros Club Schools**, 2003.

NÚÑEZ-DELGADO, Pilar; BARRIGUETE, Cristina del Moral. Competencia léxica y competencia comunicativa: bases para el diseño de programas didácticos en la educación escolar. **SEDLL. Lenguaje y Textos**. Núm. 32, novembro, p. 91-96, 2010. Disponível em: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/24069>. Acesso em: 18 de set. 2022.

OLIVEIRA, L. H. de. **Exemplo de cálculo de Ranking Médio para Escala de Likert. Notas de Aula. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração.**

Mestrado em Administração e Desenvolvimento Organizacional. (PPGA CNEC/FACECA): Varginha, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/24318916/EXEMPLO_DE_C%3%81LCULO_DE_RANKING_MC3%89DIO_PARA_ESCALA_DE_LIKERT.

Acesso em: 19 jan. 2021.

ONODERA, Jorge. **Curso de inglês para fins de negócios (IFN) online baseado em tarefas orais no AVA Edmodo: um estudo de caso**. 2020. 270f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

ORTIZ-PREUSS, E. Habilidade oral em L2: da cognição à interação. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 2. Brasília: UNB, p. 167-186, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1370>. Acesso em: 25 de ago. 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Modelo fractal de aquisição de línguas. **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, p. 23-36, 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15628> Acesso em: 02 de set. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 2, p. 165-179, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132007000200003&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 20 de set. 2022.

PAIVA, Vera Menezes de O. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 353-370, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982010000300018&script=sci_arttext&tlng=pt

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.) **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, p.21-34, 2015.

PELLANDA, V. D. Trabalhando os valores humanos por meio dos jogos cooperativos. **Revista Chão da Escola**. n. 06, out. 2007

PEREIRA, Alice Theresinha Cybis; SCHMITT, Valdenise; DIAS, M. R. A. C. Ambientes virtuais de aprendizagem. *In: AVA-Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, p. 4-22, 2007.

PEREIRA, Vinícius Carvalho; SILVA, C. B. M.; MACIEL, C. Recursos e atividades para materiais autoinstrucionais em AVA. **Educação a Distância: ambientes virtuais de aprendizagem**. Cuiabá: EdUFMT, p. 91-119, 2013.

PRATT, Chris; GRIEVE, Robert. **The Development of Metalinguistic Awareness: An Introduction**. *In: Tunmer, W.E., Pratt, C., Herriman, M.L. (Eds) Metalinguistic Awareness in Children*. Springer Series in Language and Communication, vol 15. Springer, Berlin, Heidelberg, 1984. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-642-69113-3_1 . Acesso em: 20 de set. 2022.

PRETI, Oreste. Educação a distância: fundamentos e políticas. **Cuiabá: EdUFMT**, 2009. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53822127/Educacao_a_Distancia_-_Fundamentos_e_Politicass-libre.pdf?1499738114=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEDUCACAO_A_DISTANCIA.pdf&Expires=1672581554&Signature=HDhMclVYCdrcxzloFd6NEFvUSyJVdX3l61cbObj4hnyxEpFs4dOP1xm70BTvknclbE-duHXy0LMhhUuWcgjTmXrVn613Q90~bfr7MEqsQ9yVQIj6gq164MVH1dB-3wzd4ZbzOGEaVWMYZXWPJXY8ECHB75O7BpB3jDfCYy~rQ8s73ppPMNrZMRf5ChH1p2S~JI5MXM3ZuS5AgVWvgeJswGwEDh31eH-lf3-McHfFXm~HBaiyGecEVB0hWqX5WdbRFbdWUeI0MmGPhLNSAsjZYcdAopBMLi3mZ~2tXZT0dxbITCvcRxDUPGY80I2n9Bw-0jowEbdqQT96ZaVryfhk5g__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA . Acesso em: 03 de nov. 2022

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional**. *In: SILVA, M. (org). Educação on-line*. 2. Ed. São Paulo: Edição Loyola, 2006.

RIBAS, Fernanda Costa; PERINE, Cristiane Manzan. Práticas de feedback em um curso de formação de professores de língua inglesa a distância. **Domínios de Lingu@gem** | Uberlândia vol. 14, n. 1 | jan/mar. 2020 Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/47345/28057> Acesso em: 17 de nov. 2022

RICHARDS, J. C; RODGERS. T.S. **Approaches and Methods in Language Teaching** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Cursos Virtuais Abetos e Massivos em Língua Estrangeira: reflexões sobre design e produção oral em contextos digitais de aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 11, n. 27, 2018.

BRAGA, Denise Bertoli; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Pluralidades em português brasileiro: uma proposta de aprendizagem virtual de línguas atrelada á reflexão crítica sobre diversidade cultural. *In*: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; ZACCHI, Vanderlei J. **Diversidade e tecnologias no ensino de línguas** – 1. ed. – São Paulo: Blucher Open Access, 2020.

RODRIGUES, Rhanya Rafaella; PREUSS, Elena Ortiz. Habilidade oral em L2: percepções de docentes e discentes. **Revista Odisseia**, v. 2, n. 1, p. 72-92, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/11409>. Acesso em: 20 de ago. 2022.

ROMISZOWSKI, Hermelina Pastor. Referenciais de qualidade no design instrucional. **Revista ABED**, Rio de Janeiro, v. 9, n.1, mai. 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/288.pdf>. Acesso em: 13 de set. 2022.

ROQUE, Alexandre dos Santos; SANTOS, Cristina Paludo; GEISS, Eno. GameLearning e suas Contribuições ao Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. **Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE 2013**, p. 677-680, 2013.

ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria. Planejamento de cursos online para professores de alemão: parâmetros em mapa conceitual. **Pandaemonium Germanicum**, v. 16, n. 22, p. 279-303, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1982-88372013000200014&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 28 de set. 2022.

SÁ, Cristina Manuela. TIC e formação em Didática de Línguas. *In*: IX CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO/ PROCEEDINGS OF THE IX INTERNATIONAL CONFERENCE ON ICT IN EDUCATION. 2015, Braga, Universidade do Minho, Braga, **Anais...**, p. 1038-1061, 2015.

SABBATINI, Renato ME. Ambiente de ensino e aprendizagem via Internet: a Plataforma Moodle. **Instituto EduMed**, v. 7, 2007.

SALES, João Tobias Lima. **Desenvolvimento das habilidades orais e escritas em língua estrangeira por professores de inglês em formação nas modalidades presencial e à**

distância. 2015. 469 f Tese (Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SANT'ANA, Juscelino da Silva; MOURA, Gerson Araújo de; COSTA Cléria Maria. No rastro das competências: evolução de um construto teórico. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 249-265.

SANTOS, A. S. **O ensino por meio da Literatura de Cordel**. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – campus Manaus Centro, Manaus-AM, 2016.

SANTOS, Fabiene de Oliveira. Letramento crítico no ensino de língua inglesa: uma ferramenta de poder emancipatória. **Revista do SELL**, Uberaba, v. 8, n. 2, p. 404-419, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/4014>. Acesso em: 14 de out. 2020.

SANTOS, José Assis. **Ensino-aprendizagem de inglês no Ensino Médio do Instituto Federal de Alagoas: reflexões sobre TICs e práticas pedagógicas**. 2015. 226f. (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SANTOS, Karina Fernandes dos. **Experimentação em TICs: Reflexões para a prática da oralidade no ensino de L.E em Ambiente Virtual De Aprendizagem (AVA)**. 2013. Dissertação. 201f. (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SANTOS, Uíne Nascimento dos. **A oralidade no ensino da língua espanhola na educação a distância (EAD)**, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/12345_6789/24197. Acesso em: 14 de out. 2022.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: Dos Santos Filho; JCS. Sánchez Gamboa (Org.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidades**, 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, David, R; SANTOS, David, R. Formação de professores no ensino de língua materna: Língua Portuguesa, Temas Transversais e Formação para Cidadania, 2017. **Revista Ciências Humanas**, 10(2). Disponível em: <https://doi.org/10.32813/rchv10n22017artigo7>. Acesso em: 28 de set. 2022.

SANZ, Marina González. **Tertulia política y (des) cortesía verbal**. 2014. Tese de Doutorado. Universidad de Sevilla, Sevilla, 2014.

SAVIC, S., STANKOVIC, M. y JANACKOVIC, G. Hybrid model for e-learning quality evaluation. **International Journal of Emerging Technologies in Learning, (IJET)**, 7, 2012. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/44962/> Acesso em: 15 de set. 2022.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). In: **Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre, v. 1, p. 127-172, 2009. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em: 04 de ago. 2022.

SCARAMUCCI, Matilde VR. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 36, 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310> . Acesso em: 04 de set. 2022.

SILVA, Cláudia Alves da. Coesão e coerência na produção escrita na língua estrangeira: uma investigação da influência da língua materna. 2006. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1875> . Acesso em: 04 de set. 2022.

SILVA, Andreza Regina Lopes da. **Design instrucional e construção do conhecimento na EaD**. Jundiaí- SP: Paco Editorial, 2014.

SILVA, Paulo Bruno Lopes da. **Práticas de expressão oral em Francês Língua Estrangeira a distância: desenvolvimento da fluência oral e da fluência digital em um curso on-line**. 2018. 299 f. Dissertação (Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradulógicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, T. da; FLORES, C. R.; ERN, E.; TANEJA, I. J. Expansão do ensino superior: panorama, análises e diagnósticos do curso de licenciatura em Física a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 27, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/21757941.2010v27n3p528/1712>. Acesso em: 04 de mai. 2022.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SCHMITT, Norbert. Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. **Language learning**, v. 64, n. 4, p. 913-951, 2014. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/lang.12077#:~:text=When%20discussing%20vocabulary%2C%20a%20distinction,two%20constructs%20is%20still%20unclea> Acesso em: 02 de out. 2022

SOARES, Cristiane. Da análise da produção oral ao desenvolvimento da competência comunicativa. **Portuguese Language Journal**, v. 7, 2013. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=ptR&as_sdt=0%2C5&q=+1%29+desenvolvimento+da+percep%C3%A7%C3%A3o+auditiva%3B+2%29+diferen%C3%A7as+fonol%C3%B3gicas+entre+as+duas+1%C3%ADnguas%3B+3%29+correspond%C3%Aancia+entre+ortografia+e+pron%C3%Bancia+e+4%29+autoonitoramento+da+produ%C3%A7%C3%A3o+oral.+&btnG= Acesso em: 02 de out. 2022

SOARES, Franciane de Araújo; COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. **Matriz de Descritores para Avaliação da Interação Oral em Língua Espanhola**. 2019. Produto educacional - Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.

SOARES, Franciane de Araújo. **Interação oral em língua espanhola**: construção de uma proposta avaliativa. 2019.114f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.

SOKOLIC, M. What constitutes an effective Language MOOCs? *In*: MARTÍN-MONJE; BÁRCENA, E. (Eds.). **Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries**. Berlin: De Gruyter Open. p. 16-32, 2014.

STURION, Leonardo; DOS REIS, Marcia Cristina; DE LIMA FIERLI, Aglaé. Uma Experiência da Utilização das TICs no Ensino Superior Através de um Sistema Semipresencial. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 12, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/2884> Acesso em: 24 de set. 2022.

TAFFAREL, CeliZulke; MORSCHBACHER, Marcia. Crítica a teoria crítico-emancipatória: um diálogo com ElenorKunz a partir do conceito de emancipação humana. **Corpus etScientia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 45-64, jan. 2013.

TAILLEFER, Lidia; MUNOZ-LUNA, Rosa. Developing oral skills through Skype: A language project analysis. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 141, p. 260-264, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814034697>. Acesso em: 24 de set. 2022.

TANGI, M. M; GARCIA, T. P. As diferentes abordagens da oralidade em sala de aula de língua estrangeira. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009, p. 1850-1857. Disponível em: www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos.../075.pdf. Acesso em: 24 de jan. 2021.

TEIXEIRA, Ricardo Luiz Perez; SHITSUKA, Ricardo; SHITSUKA, Dorlivete Moreira; TEIXEIRA, Cynthia Bouças. Mudança de atitude de alunos e tutores em um fórum de educação a distância por meio de um trabalho democrático e participativo. **Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância**, v. 9, n. 16, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/678> Acesso em: 24 de set. 2022.

TENÓRIO, Thaís; CANTINI, Marcos Cesar; TENÓRIO, André. Percepções de educadores a distância sobre o uso do fórum. **Revista Tecnologias na Educação**, ano, v. 7, 2015.

TAVARES, Alice Cardoso. **O papel dos Objetos de Aprendizagem no ensino de línguas: uma análise em cursos on-line de espanhol como língua estrangeira**. 2007, 113f. (Pós-Graduação em Letras) Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2007.

TERRA, Livia de Faria. **O uso de tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês: um estudo de caso no contexto acadêmico**. 2019. 113f. (Programa de Pós-Graduação em Linguística em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

THEWES, Jéssica Daiane Lewandowski; STEYER, Daiana; DE AZEVEDO FRONZA, Cátia. Reflexões sobre letramento crítico nas aulas de língua estrangeira a partir de perspectiva trazida pela base nacional comum curricular. **Revista do GELNE**, v. 22, n. 1, p. 188-202, 2020. <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/19292/12731>. Acesso em: 14 de out. 2022.

TESSMER, Martin. Environment analysis: A neglected stage of instructional design. **Educational technology research and development**, v. 38, n. 1, p. 55-64, 1990.

TESSMER, Martin; RICHEY, Rita C. The role of context in learning and instructional design. **Educational technology research and development**, v. 45, n. 2, p. 85-115, 1997.

TORREZAN, C.; BEHAR, P. A. **Parâmetros para a construção de materiais digitais do ponto de vista do design pedagógico**. In: BEHAR, P. A.(org.). Modelos pedagógicos em educação a distância. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 33-65.

VALENTE, Luís; MOREIRA, Paulo; DIAS, Paulo. *Moodle*: moda, mania ou inovação na formação?. **Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso**, v. 35, 2009.

VAN ROOIJ, Shahrone Williams. Project management in instructional design: ADDIE is not enough. **British Journal of Educational Technology**, Londres, v. 41, n. 5, p. 852-864, 2011. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8535.2009.00982.x>. Acesso em: 12 de ago. 2022.

VIEIRA, Flávia. **Iniciativa e aprendizagem na aula de língua estrangeira**. 1990,3 (1), 81-92. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/457/1/1990,3\(1\),81-92\(FlaviaVieira\).pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/457/1/1990,3(1),81-92(FlaviaVieira).pdf) Acesso em: 22 de ago. 2022

VITAL, Luciane Paula; FLORIANI, Vivian Mengarda. O letramento na educação básica no Brasil: uma análise a partir dos resultados do SAEB 2001 e 2003 Information literacy on brazilian basic education: SAEB results 2001-2003 analysis p. 39-52. **Revista ACB**, v. 11, n. 1, p. 39-52, 2006. Disponível em: <https://www.revista.acbsc.org.br/racb/article/view/463> . Acesso em: 22 de ago. 2022

WEBB, Stuart. The effects of context on incidental vocabulary learning. **Reading in a foreign language**, v. 20, n. 2, p. 232-245, 2008. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ815123> . Acesso em: 12 de ago. 2021.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

WESTIN, Ursula Marcondes. **Avaliação da qualidade e usabilidade de um Ambiente Virtual de Aprendizagem protótipo sobre doação e transplante de órgãos**. Tese de Doutorado. 210 f. (Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

WILDGRUBE, Rosielen; DREHER, Gleici Mara; SOUZA, Magali Aparecida de; NARDI Nádia Lúcia. O trabalho integrado das habilidades linguísticas em língua inglesa. **Revista Voz das Letras**, Santa Catarina, n. 10, II Semestre de 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/Wildgrube.pdf Acesso em: 17 de set. 2022.

WILLIAMS, R. Stanley. Future of Education: Technology + Teachers. In: DONALD, L Evans; PHILLIP J. Bond; BRUCE P. Mehlman (Org.) **Vision 2020. Transforming education and training through advanced Technology**. pag. 65-68. Washington, 2002 Disponível em: <http://globaltrends.thedialogue.org/wp-content/uploads/2014/12/2020Visions.pdf>. Acesso em: 02 de ago. 2020.

WILLIAMS, Peter; SCRUM, Lynne; ROBERT, SANGRÁ, Albert; GUARDIA, Lourdes. Fundamentos del diseño técnico-pedagógico instruccional en e-learning. **Modelos de diseño instruccional**. España: Universitat Oberta de Catalunya, 2012. Disponível em: <http://aulavirtualkamn.wikispaces.com/file/view/2.+MODELOS+DE+DISEÑO+INSTRUCCIONAL.Pdf>. Acesso em: 16 de ago. 2020.

WISNIEWSKA, I. Designing materials for teacher autonomy. **Forum**, v.36, n.2, p.24. 1998

YANGUAS, Íñigo. Oral computer-mediated interaction between L2 learners: It's about time!. **Language Learning & Technology**, San Diego, v. 14, n. 3, p. 72-93, out. de 2010. Disponível: http://128.171.57.22/bitstream/10125/44227/14_03_yanguas.pdf. Acesso em: 07 de set. 2022

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Bookman editora, 2005.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa intitulada “**PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA ESPANHOLA NA PERSPECTIVA DO ENSINO CRÍTICO-EMANCIPATORIO: UMA PROPOSTA DE CURSO EAD À LUZ DO DESIGN INSTRUCIONAL**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Esp. Kamila Freire de Oliveira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas -PPGET, com sede na Avenida Sete de Setembro, 1975 – Centro, Bloco do CDI; CEP: 69020-120 - Manaus - Amazonas; telefone: (92) 3621-6732; e-mail: kamilafreire164@gmail.com e está sob orientação da professora Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho, lotada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, com sede na Avenida Sete de Setembro, 1975 – Centro, Bloco do CDI; CEP 69020-120 - Manaus - Amazonas; telefone: (92)3621-6791; e-mail: iandrawcoelho@gmail.com. Esta pesquisa tem como objetivo contribuir com o ensino e aprendizagem da Língua Espanhola, em especial para o desenvolvimento da habilidade oral nessa língua a fim de colaborar com professores e estudantes ao experimentar um curso organizado no ambiente virtual Moodle com uso de diferentes recursos tecnológicos e atividades que fomentem a prática da habilidade oral da língua-alvo.

Sua participação nessa pesquisa é voluntária e se dará por meio de respostas a um questionário e participação das atividades e avaliações de um curso *on-line*. Para participar, deverá preencher os seguintes requisitos: possuir conhecimento da língua espanhola no nível A2, possuir a infraestrutura necessária para o acesso ao curso: computador ou notebook, conexão com internet e tempo disponível para a realização das atividades.

O risco decorrente de sua participação na pesquisa é um possível cansaço ao realizar as atividades do curso, insegurança e desconforto para as atividades que requerem gravações de áudio e/ou vídeo e cansaço e estresse para responder o questionário que tem como objetivo a avaliação do curso. Se o (a) Senhor (a) aceitar participar, estará contribuindo para a validação de uma proposta que visa a melhoria da qualidade de um curso *on-line* que propicia práticas da habilidade oral na Língua Espanhola e para pesquisas em prol de novas estratégias que buscam nortear docentes de línguas para a utilização de recursos tecnológicos de acordo com a realidade de cada contexto.

Segundo o Item IV.3.d, da Res. CNS nº. 466 de 2012 o(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Estaremos a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa, bastando, para isso, manifestar-se por meio dos telefones ou endereços eletrônicos de um dos membros da pesquisa informados nesse documento.

Consentimento do participante

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes desta pesquisa, *declaro o meu consentimento em participar* dela, como *também concordo* que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos tais como dissertação de mestrado, em comunicações, artigos, livros, discussões públicas, *podcast*, entre outros em nível nacional e/ou internacional. Estou ciente que receberei uma das duas vias deste documento.

Manaus, ____ de _____ de _____.

Assinatura de Consentimento do Participante da Pesquisa

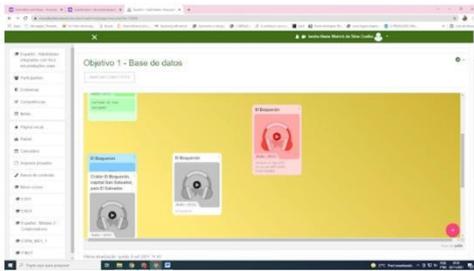
Kamila Freire de Oliveira
Pesquisadora/Mestranda em Ensino Tecnológico

Profa. Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho
Pesquisador – Orientador

Questionário de Evaluación 1

1. Quais são as qualidades das atividades que você realizou?

2. Descreva experiência de trabalhar nessa aula como Padlet. Contribuiu para o desenvolvimento da oralidade?



3. 4- Descreva a experiência de trabalhar nessa aula como PICVOICE para gravar para o glossário? Contribuiu para o desenvolvimento da oralidade?



APÊNDICE B

4. Descreva a experiência de trabalhar com VOCAROO gravar áudios e compartilhar o link? Contribuiu para o desenvolvimento da oralidade?



Aperte o botão para começar a gravar!

5. Os temas discutidos tem relação com o teu cotidiano?

6. Em quais aspectos o curso contribuiu para o desenvolvimento de visão crítica sobre a língua e cultura?

7. O material problematiza o suficiente para promover reflexão crítica sobre o conteúdo?

8. Qual a maior dificuldade ao realizar as atividades? Por quê?

APÊNDICE C

Questionário de Evaluación 2

*Obrigatório

1. Língua

Marcar apenas uma oval por linha.

Tenho vocabulário básico para tratar da temática, mas sinto dificuldade de me estender nos discursos, precisando recorrer a algumas palavras em português.	Tenho um vocabulário suficiente para me expressar sobre a temática mas sinto dificuldade ao usar palavras mais complexas e expressões idiomáticas sobre o tema.	Sei utilizar um vocabulário amplo e variado incluindo expressões idiomáticas referente à temática. Tenho domínio de orações complexas e posso defender minhas ideias sem precisar fazer repetições de palavras incluindo expressões idiomáticas pertinentes ao contexto de estudo.
Vocabulário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.

Marcar apenas uma oval por linha.

Me atrapalho para organizar o meu discurso fazendo com que minhas ideias, algumas vezes, não estejam apresentadas de forma lógica e coerente. Ainda tenho pouco recursos linguísticos para me expressar de forma mais longa.	Conseguo falar sobre o tema e expressar ideias de maneira lógica, utilizando conectores mais conhecidos na língua espanhola.	Tenho conhecimento para organizar minhas ideias de forma lógica e coerente e utilizo diferentes conectores e recursos pertinentes para apresentar de forma significativa o que quero expor.
Coerência e coesão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.

Marcar apenas uma oval por linha.

Tenho muitos erros de pronúncia e não percebo a tempo de me corrigir, atrapalhando, dessa forma, a comunicação.	Confundo a pronúncia com algumas palavras do português, mas faço autocorreção e sou compreendido a maior parte do tempo.	Conheço a pronúncia do espanhol e não cometo erros com palavras de uso comum. Também corrijo eventuais erros de pronúncia.
Pronúncia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Crítico

4.

Marcar apenas uma oval por linha.

Sei justificar de forma breve meus argumentos sobre esta temática. Consigo enumerar alguns pontos que quero apresentar mas me sinto inseguro para contra-argumentar. Não justifico resultados ou procedimentos, nem explico as razões.	Interpreto a maior parte das evidências, declarações e perguntas, etc. Também identifico argumentos relevantes e consigo analisar e avaliar pontos de vista alternativos óbvios.	Interpreto a maior parte das evidências, declarações e perguntas, etc. Identifico os argumentos mais importantes e sei relacionar os prós e contras (razões e reivindicações). Sei tirar conclusões justificadas e não falaciosas.
Crítico-argumentativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5.

Marcar apenas uma oval por linha.

Refleti pouco sobre a temática e não pensei como essas questões afetam a minha realidade social.	Pude refletir sobre a temática de modo a pensar um pouco além do que as atividades apresentaram e identificar também outros problemas, mas não consigo relacionar com minha realidade social.	Refleti bastante sobre a temática, chegando a identificar outros problemas além dos apresentados. Dessa forma, consigo negociar, mediar e problematizar discussões sobre essa temática e acredito que sou capaz de intervir em minha realidade social.
Reflexão crítica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Qual(is) tema(s) foram mais interessantes, na sua opinião, para fomentar o uso da língua numa perspectiva crítica?

Marcar apenas uma oval.

- Empatia e relações humanas
- Tecnologia e Sociedade
- Arte e cultura
- Fakenews

7. Qual(is) tema(s) você acredita que conseguiu desenvolver com mais efetividade sua oralidade na língua?

Marcar apenas uma oval.

- Empatia e relações humanas
- Tecnologia e Sociedade
- Arte e cultura
- Fakenews

8. Em Qual(is) tema(s) você acredita que conseguiu desenvolver com mais efetividade seu senso crítico?

Marcar apenas uma oval.

- Empatia e relações humanas
 Tecnologia e Sociedade
 Arte e cultura
 Fake news

9. De que forma o curso contribuiu para desenvolver o pensamento crítico e a argumentar sobre as questões trabalhadas? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE D

Avaliação do Design Instrucional

Como você avalia os itens do curso 1= Discordo totalmente 2= Discordo 3=Nem Discordo Nem concordo 4= Concordo 5=Concordo totalmente.

*Obrigatório

Pedagógico

Como você avalia os itens do curso 1= Discordo totalmente 2= Discordo 3=Nem Discordo Nem concordo 4= Concordo 5=Concordo totalmente.

1. O pdf apresenta explicações suficientes sobre o conteúdo linguístico. * 2. Os enunciados são suficientemente claros para a execução correta de todas as aulas do curso. *

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

3. A metodologia promoveu interações suficientes na modalidade EAD. * 4. A metodologia do curso está adequada ao ensino da língua espanhola. *

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

5. A metodologia utilizada no curso permitiu a autonomia no processo de aprendizagem da língua. 6. A carga horária foi suficiente para a finalização de todas as atividades. *

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

Tecnológico

14. Os recursos de navegação (menus, ícones, links e botões) do curso estão claros e fáceis de identificar. 15. A forma como as informações são apresentadas é de fácil compreensão. *

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

16. Os recursos tem bom tempo de carregamento. *

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

17. A linguagem utilizada é acessível. *

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

18. Os recursos podem ser explorados de forma intuitiva. *

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

19. As mensagens de sucesso ou erro estão claras e de fácil entendimento *

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

20. É fácil localizar o seu progresso no curso todas as vezes que acessa. *

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

21. Sua opinião é muito importante para aprimorar o curso. Quais as sugestões para melhorar o curso? Você tem críticas ou comentários? *

22. Quais são os aspectos positivos do curso? *

23. Qual são as limitações encontradas no curso? *

24. Uso do H5P para apresentação interativa

OBJETIVO 1 - CONOCER EL BOQUERÓN Y ALIMENTAR UNA BASE DE INFORMACIONES

La imagen muestra el paisaje que viene impresionando a los visitantes que llegan al Parque Nacional El Boquerón y se trata del cráter llamado **El Boquerón**. Al pinchar los enlaces de los sitios sugeridos, puedes conocer un poco más sobre esta ubicación y además puedes también hacer búsquedas de manera más autónoma en otras fuentes del internet como sites, videos y blogs. En este segmento, necesitas hacer una síntesis de las informaciones que te parezcan más importantes para compartir con el grupo. Visita los sitios y empieza el planeamiento de un audio de 2 minutos con informaciones sobre el local.



- [Informaciones sobre el volcán](#)
- [Video parque Nacional y el volcán](#)
- [5 planes para disfrutar El Boquerón](#)

Marcar apenas uma oval.

O recurso é de uso fácil

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Marcar apenas uma oval.

As imagens, audios e vídeos são de qualidade.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Marcar apenas uma oval.

Esse recurso tem potencial para trabalhar a oralidade

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Marcar apenas uma oval.

A ferramenta apresentou falhas no uso.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

28. Mural interativo com padlet



Marcar apenas uma oval.

O recurso é de uso fácil

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Marcar apenas uma oval.

As imagens, audios e vídeos são de qualidade.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Marcar apenas uma oval.

A ferramenta apresentou falhas no uso.

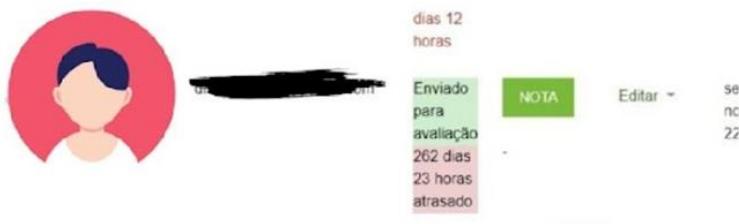
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Marcar apenas uma oval.

Esse recurso tem potencial para trabalhar a oralidade

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

32. Criação do podcast com Picvoice



Marcar apenas uma oval.

O recurso é de fácil uso

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Marcar apenas uma oval.

As imagens, audios e videos são de qualidade.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Marcar apenas uma oval.

Esse recurso tem potencial para trabalhar a oralidade

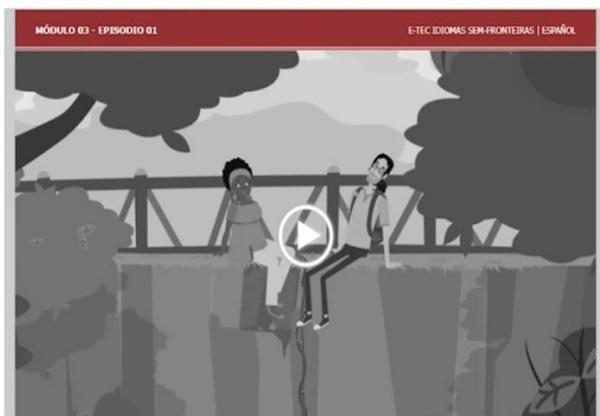
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Marcar apenas uma oval.

A ferramenta apresentou falhas no uso.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

40. Vídeos



Marcar apenas uma oval.

O recurso é de fácil uso

1

2

3

4

5

Marcar apenas uma oval.

A ferramenta apresentou falhas no uso.

1

2

3

4

5

Marcar apenas uma oval.

Esse recurso tem potencial para trabalhar a oralidade

1

2

3

4

5

Marcar apenas uma oval.

Os vídeos apresentam qualidade de imagem e áudio

1

2

3

4

5

Marcar apenas uma oval.

Os vídeos apresentam bom tempo de carregamento.

1

2

3

4

5