



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

EMANUELLE SALES CAVALCANTE

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA NA EAD: UM
ESTUDO NA LICENCIATURA A DISTÂNCIA DE LETRAS INGLÊS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FORTALEZA

2015

EMANUELLE SALES CAVALCANTE

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA NA EAD: UM ESTUDO
NA LICENCIATURA A DISTÂNCIA DE LETRAS INGLÊS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora constituída pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística
Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Aurea Zavam
Coorientador(a): Prof^a. Dr^a. Maria da Glória
Guará Tavares

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- C377a Cavalcante, Emanuelle Sales.
Atividades de produção oral em língua inglesa na EAD : um estudo na licenciatura a distância de letras inglês da Universidade Federal do Ceará/ Emanuelle Sales Cavalcante. – 2015.
101 f. :il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Linguística.
Orientação: Profa. Dra. Aurea Zavam.
Coorientação: Profa. Dra. Maria da Gloria Guará Tavares.
- 1.Oralidade. 2. Língua inglesa. 3. Ensino à distancia. 4. Avaliação. I. Título.

CDD 418.0071098131

EMANUELLE SALES CAVALCANTE

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA NA EAD: UM ESTUDO
NA LICENCIATURA A DISTÂNCIA DE LETRAS INGLÊS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora constituída pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística
Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Aurea Zavam
Coorientador(a): Prof^a. Dr^a. Maria da Glória
Guará Tavares

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Aurea Zavam (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dra. Maria da Glória Guará Tavares (Coorientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dra. Antônia Dilamar Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof^a. Dra. Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho à minha adorada mãe,
Rita, e aos meus amados, Sérgio e Isabella.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pelo dom da vida e por me proporcionar viver este momento tão especial.

À minha mãe, Rita, que sempre me apoiou em tudo, que me incentivou a trilhar o caminho acadêmico e me ajudou durante esta caminhada, principalmente nos cuidados da minha pequena filha.

Ao meu pai, Luís, que certamente estaria feliz e orgulhoso por me ver alcançar mais um dos meus objetivos.

Ao meu esposo, companheiro e amigo, Sérgio, pelo apoio, paciência, incentivo e amor que me dá todos os dias.

À minha filha, Isabella, que mesmo sem ter consciência, soube compreender a minha ausência em alguns momentos.

Às minhas orientadoras, Áurea Zavam e Glória Tavares, por me ajudarem a trilhar os caminhos dessa dura jornada, pelos ensinamentos e motivação, que sem os quais, não teria conseguido chegar até aqui.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, que muito contribuíram para a minha formação inicial como pesquisadora.

Ao meu amigo, Eder, por compartilharmos as alegrias e angústias do meio acadêmico e da vida.

Aos meus familiares e amigos, que estiveram ao meu lado, pelo carinho e companheirismo.

RESUMO

Esta dissertação objetiva avaliar as atividades de produção oral presentes nas disciplinas *online* de compreensão e produção oral da Licenciatura a distância de Letras Inglês da Universidade Federal do Ceará, buscando identificar se 1) princípios da abordagem comunicativa, 2) princípios do ensino de línguas baseado em tarefas e 3) princípios do aquisição/ instrução de L2 fazem parte do embasamento didático-pedagógico das atividades de produção oral destas disciplinas, e portanto podem ter o potencial de desenvolver a habilidade de produção oral dos professores em formação. Esta pesquisa, que está inserida na linha de Linguística Aplicada, caracteriza-se como exploratória e descritiva e fundamenta-se nas reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem e aquisição de segunda língua principalmente de Brown (2000,2001) e Ellis (2003, 2005). Para realizarmos a pesquisa, elaboramos um instrumento de avaliação (*checklist*), que foi utilizado para a avaliação dos princípios presentes nas atividades *online*. Os resultados mostraram que as atividades, no geral, têm características significativas de todos os princípios que nos propusemos a observar, com destaque dos princípios do Ensino Baseado em Tarefas (ELLIS, 2003), podendo ter, portanto, o potencial de desenvolver a habilidade de produção oral dos professores em formação. No entanto, observamos que a maioria das atividades de produção oral propostas nas disciplinas analisadas são, em sua maioria, controladas ou semicontroladas, e que a quantidade de atividades de produção oral é inferior se comparada às outras atividades propostas nas disciplinas. Como conclusão, verificou-se que há a necessidade de que mais atividades de produção oral espontânea sejam propostas, em disciplinas de cursos a distância, principalmente naquelas que visam o desenvolvimento desta habilidade, uma vez que, a fala é um instrumento imprescindível e fundamental para prática dos professores de línguas.

Palavras-Chaves: EAD; Língua Inglesa; Habilidade de Produção Oral.

ABSTRACT

This thesis aims at evaluating oral activities presented in *online* oral comprehension and production courses from the Universidade Federal do Ceará's English Letters Course, trying to identify whether 1) Communicative Approach Principles, 2) Task-Based Language Learning and Teaching Principles and 2) L2 Acquisition/Instruction Principles are part of the pedagogical practices of these activities and, therefore, are able to develop the oral production skill in its prospective teachers of English. This research, which is inserted in the field of Applied Linguistics, characterized as exploratory and descriptive, was based mainly on reflections by Brown (2000, 2001) and Ellis (2003,2005). In order to do this research, we elaborated a checklist to evaluate the oral activities presented in two courses: *LING 3A: Compreensão e produção Oral* and *LING 4A: Compreensão e Produção Oral*. The results has shown that the general characteristics of Communicative Approach, L2 Acquisition/Instruction and Task Based Language Teaching and Learning principles are presented in the activities, nevertheless, the last one seems to be the stronger principle. Since then, these activities may have the potential to develop the oral production skills on English Letter's Course's prospective teachers of English. However, we have identified the activities proposed in both analyzed courses are mainly controlled or semicontrolled, and do not provide many opportunities for spontaneous speech. They are also in lower rate when compared to other types of activities presented in the courses. In conclusion, we have verified that there is a need of more spontaneous oral activities in distance education courses, specially in those which aims at developing oral skills, since speech is a crucial tool in second language teachers' pedagogy.

Key Words: Distance Education; English language; Oral Production Skill.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Seção Checking Up	50
Figura 2 – Tarefa oral da aula 1	51
Figura 3 – Atividade Oral da aula 2	52
Figura 4 – Atividade Oral da aula 3	53
Figura 5 – Atividade Oral da Aula 4	55
Figura 6 – Atividade Oral da aula 5	55
Figura 7 – Atividades de Produção Oral da aula 1	57
Figura 8 – Atividade 1 da aula 2	58
Figura 9 – Atividade 2 da aula 2.....	59
Figura 10 – Atividade da aula 3	60
Figura 11 – Atividade da aula 4	61
Figura 12 – Atividades 1 e 2 da aula 5	62
Figura 13 – Atividades 3 da aula 5	63
Figura 14 – Atividades 4 da aula 5	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAL	Abordagem Audiolingual
AD	Abordagem Direta
AGT	Abordagem da Gramática e Tradução
ASL	Aquisição/Aprendizagem de Segunda Língua
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CALL	<i>Computer Assisted Language Learning</i> (Ensino de Línguas Mediado por Computador)
EAD	Ensino a Distância
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua/ Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Respostas Relacionadas à Abordagem Comunicativa na <i>LING 3A</i> ..	71
Gráfico 2 - Respostas Relacionadas à Abordagem Comunicativa na <i>LING 4A</i> ..	72
Gráfico 3 - Respostas Relacionadas ao Ensino Baseado em Tarefas na <i>LING 3A</i>	77
.....	
Gráfico 4 - Respostas Relacionadas ao Ensino Baseado em Tarefas na <i>LING 4A</i>	77
.....	
Gráfico 5 - Respostas Relacionadas à Instrução/ Ensino em L2 na <i>LING 3A</i> ...	81
Gráfico 6 - Respostas Relacionadas à Instrução/ Ensino em L2 na <i>LING 4A</i>	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Itens do checklist relativos à descrição da disciplina quanto à habilidade de produção oral	44
Quadro 2 - Itens do <i>checklist</i> para avaliar as características relacionadas aos princípios da abordagem comunicativa para o ensino de línguas	45
Quadro 3 - Itens do <i>checklist</i> para avaliar as características relacionadas aos princípios do ensino de línguas baseado em tarefas	45
Quadro 4 – Itens do <i>checklist</i> para avaliar as características relacionadas aos princípios de aquisição/instrução de L2	46
Quadro 5 – Legenda do <i>checklist</i>	46
Quadro 6 – Respostas referentes à descrição das disciplinas e tipos de atividade de produção oral presentes	66
Quadro 7 – Respostas do checklist referentes aos Princípios da Abordagem Comunicativa	70
Quadro 8 – Respostas do checklist referentes aos Princípios do Ensino Baseado em tarefas	76
Quadro 9 – Respostas do checklist referentes aos Princípios de Instrução/Ensino de L2	81

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	Modelos de produção oral em L1 e L2	20
2.2	A Hipótese da Produção	22
2.3	Planejamento e Repetição na Produção Oral	23
2.4	A produção oral e o ensino de L2.....	24
2.5	Princípios da abordagem comunicativa	28
2.6	Princípios do ensino de línguas baseado em tarefas	30
2.7	Princípios de aquisição/instrução em L2	33
2.8	A EAD, o ensino de línguas mediado por computador e a produção oral	38
3	DESENHO METODOLÓGICO	40
3.1	Caracterização da pesquisa	40
3.2	Contexto da pesquisa	41
3.3	Constituição do <i>corpus</i>	42
3.4	Instrumentos	43
3.5	Procedimentos de análise e coleta de dados	47
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	48
4.1	Atividades de Produção Oral: Descrição	48
4.1.1	<i>LING 3A: Compreensão e Produção Oral</i>	48
4.1.2	<i>LING 4A: Compreensão e Produção Oral</i>	56
4.2	Análise das respostas do instrumento de avaliação	65
4.2.1	<i>Respostas referentes à descrição da disciplina e atividades de produção oral.</i>	65
4.2.2	<i>Respostas referentes aos Princípios da Abordagem Comunicativa</i>	70
4.2.3	<i>Respostas referentes aos Princípios do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas</i>	75
	
4.2.4	<i>Respostas referentes aos Princípios de Aquisição/Instrução de L2</i>	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
	REFERÊNCIAS	89
	APÊNDICES	95

1 INTRODUÇÃO

O ensino de graduação na modalidade a distância é agora uma realidade em nosso país e muitos profissionais estão sendo formados dentro dessa modalidade de ensino. Advogamos que a formação desses profissionais é influenciada pela qualidade das disciplinas *online* que constituem a matriz curricular desses cursos de graduação. A escolha do tema, *Atividades de produção oral em língua inglesa na EAD: um estudo na licenciatura semipresencial de Letras Inglês da Universidade Federal do Ceará*, deve-se principalmente por acreditarmos que há necessidade de uma reflexão acerca do ensino e aprendizagem da habilidade de produção oral em ambientes virtuais de aprendizagem, a fim de que possamos compreender mais sobre os processos de formação de professores de língua inglesa como L2¹ neste contexto.

Muitas pesquisas (LIMA, 2009, 2010, 2012; BARBOSA, 2011; DOMINGOS, 2012; ESTIVALET, 2012, ESTIVALET; HACK, 2001, 2014) foram conduzidas com o intuito de investigar diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem na educação a distância. Alguns estudos já vêm sendo realizados com o propósito de investigar como a habilidade de produção oral é tratada nesta modalidade de ensino. O estudo de Lima (2012), por exemplo, descreve as propostas de atividade para a oferta de ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa mediado por computador, no curso de licenciatura a distância de Letras Inglês da UFC/UAB. Além de descrever, esse estudo também categoriza as propostas de atividade *online* e estabelece relações entre a tecnologia digital utilizada e a realização da oferta no ensino a distância. Em sua pesquisa, o autor mostra que as propostas de atividades *online* refletem as escolhas realizadas pelos seus proponentes durante o planejamento do curso em EAD, e oferece elementos para a reflexão sobre a prática/oferta de ensino a distância que está sendo realizada. No entanto, este estudo não mostra o embasamento teórico que é utilizado para o planejamento dessas atividades.

Outro estudo que merece destaque nesta área é o de Estivalet (2012), que investigou os processos de ensino e aprendizagem da habilidade de produção oral no curso de graduação em Letras, Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade a distância da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Este estudo observa as metodologias e estratégias usadas pelos alunos para a aprendizagem da habilidade de produção oral em língua inglesa, traçando um paralelo entre os objetivos propostos nas disciplinas de compreensão e produção oral em língua inglesa I, II, III e IV e os objetivos alcançados pelos alunos. Os

¹Seguindo Ellis (1994), os termos segunda língua e língua estrangeira serão usados de forma intercambial.

resultados deste estudo revelaram que a habilidade de produção oral tem sido desenvolvida com sucesso nas disciplinas observadas, principalmente através das aulas presenciais e dos materiais disponibilizados no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). No entanto, o pesquisador ainda destaca que é necessária uma interação maior principalmente através de atividades síncronas de áudio e vídeo para que melhore a aprendizagem e prática desta habilidade.

Estivalet e Hack (2014), ainda seguindo no contexto do ensino e aprendizagem da habilidade de produção oral em ambientes virtuais de aprendizagem, realizaram um estudo no qual avalia a utilização de programas de comunicação síncrona, como MSN, GoogleTalk, Skype, Voip, Dim-Dim, VZO Chat, Facebook, entre outros, no ensino da oralidade em LE também no curso de graduação em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade a distância da UFSC. Neste estudo, os pesquisadores ainda discutem a utilização desses programas no ensino de LE na EAD. Observaram nesta pesquisa, que há uma maior demanda de interação por parte dos alunos nas situações de utilização desses programas de forma didática. No entanto, para garantir o desenvolvimento da habilidade oral em LE na EAD, é necessária uma prática docente efetiva através dos programas de comunicação síncrona, assim como o desenvolvimento da autonomia dos participantes deste contexto.

Em outra pesquisa, Estivalet e Hack (2011) descrevem e analisam a utilização das atividades na construção da habilidade de produção oral, tendo como foco as relações estabelecidas entre alunos e tutores nos polos, mas, sobretudo, com a utilização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Esse estudo revelou que apenas a comunicação e interação existentes não são suficientes para a garantia de qualidade na aprendizagem dessa habilidade.

Em outro enfoque sobre a produção oral, Blake (2008) procura examinar se a proficiência oral dos estudantes de cursos semipresenciais e a distância, segue no mesmo ritmo dos estudantes de salas tradicionais de LE, além de investigar o efeito que os cursos a distância causam quanto ao desenvolvimento da proficiência oral. Esta pesquisa revelou que os estudantes de cursos híbridos e a distância precisam de mais instrução para adquirir proficiência na LE, mas que estes cursos são válidos para se ter acesso a uma instrução inicial na língua alvo. No entanto, devemos considerar que este estudo não trabalha com a língua estrangeira em nível de graduação, mas sim como um curso regular de LE.

Como podemos perceber, as pesquisas de Lima (2012), Estivalet (2012) Estivalet e Hack (2011, 2014) e Blake (2008) analisaram aspectos específicos da habilidade oral, tais como: atividades síncronas, objetivos, planejamento, relação tutor/aluno, propostas de atividades, proficiência. Porém, pesquisas acerca da produção oral em L2 mediado por

tecnologias ainda são escassas. Desta forma, a presente investigação propõe uma avaliação, de forma mais geral e abrangente, das atividades de produção oral presentes nas disciplinas de compreensão e produção oral do curso de licenciatura a distância em Letras Inglês da Universidade Federal do Ceará, buscando identificar, principalmente, se princípios de abordagem comunicativa, princípios de abordagem de ensino baseado em tarefas e princípios de aquisição/instrução de L2 estão presentes nestas atividades, pois tais pressupostos estão entre os mais amplamente aceitos como eficazes quando se trata de desenvolvimento da habilidade oral.

De acordo com Ur (1995), a habilidade oral goza de um elevado *status* dentro da aquisição de uma L2, pois os indivíduos que dominam uma L2 são geralmente chamados de *falantes* de uma L2. Além disso, a produção oral em L2 é uma habilidade cognitiva complexa que merece tratamento pedagógico específico (D'ELY; MOTA, 2004). Porém, estudos indicam que professores de Inglês como L2 tendem a crer que a habilidade oral se desenvolve naturalmente na sala de aula, já que a fala é mediadora de várias outras atividades dentro do ensino de uma L2, tais como atividades de leitura e gramática (D'ELY; MOTA, 2004; GUARÁ-TAVARES, 2007). A crença de que a habilidade oral se desenvolve naturalmente por ser a mediadora do processo de ensino de uma L2 pode levar a um tratamento mais generalizado da produção oral sem levar em conta suas características específicas, tais como a sua espontaneidade, rapidez e automatismo (BYGATE, 1995).

Consolo (2002) afirma que a competência linguístico-comunicativa na língua-alvo constitui um dos requisitos na definição do perfil profissional do professor de língua estrangeira. Desta forma, pode-se deduzir que a habilidade oral é uma das habilidades mais requeridas pelo mercado de trabalho dos futuros professores de língua inglesa, assim como é a habilidade indispensável para o êxito no próprio relacionamento pessoal e social do falante de inglês como L2.

É indiscutível o papel que a língua inglesa exerce sobre os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais do mundo globalizado. Assim, tornou-se imprescindível compreender e comunicar-se nesta língua. Como a demanda de pessoas interessadas em aprender esta língua aumentou nos últimos anos no Brasil, surge a necessidade de formar, cada vez mais, profissionais capacitados em mediar esse aprendizado para formar cidadãos capazes de se comunicarem em língua inglesa.

Para tanto é necessário que esses profissionais, professores de língua inglesa, sejam capazes de usar a língua-alvo de forma acurada, fluente e complexa, três requisitos que devem ser alvo de cursos que visam desenvolver a habilidade oral (ELLIS, 2005; SKEHAN,

1996, 1998). Segundo Skehan (1996, 1998), a acurácia está relacionada à precisão gramatical da fala; a fluência está relacionada a aspectos temporais da produção oral, tais como a velocidade da fala, a quantidade e a localização das pausas, entre outros; e a complexidade, por sua vez, está relacionada a uma maior elaboração da fala, sendo verificada por aspectos tais como a densidade lexical e o índice de subordinação da fala.

Refletindo sobre a nossa experiência em tutoria dos cursos de Licenciatura a distância em Letras Inglês da UFC-UAB, percebemos que há várias semelhanças entre as aulas de leitura e escrita das modalidades presencial e a distância. Os alunos podem compreender e produzir textos, de forma relativamente semelhante nestas duas modalidades de ensino. Porém, o tratamento dado à habilidade oral na modalidade a distância parece ser o maior desafio, uma vez que requer interação oral e síncrona mais frequente entre tutores e alunos assim como entre alunos. Segundo Bygate (1985), a espontaneidade e o alto grau de automatismo são características inerentes à habilidade oral. Para que a habilidade oral se desenvolva, os elementos insumo, produção, interação e *feedback* são essenciais (LONG, 1996; SWAIN, 1985, 1995; PHILP 2003, ELLIS, 2005).

As disciplinas de compreensão e produção oral em língua inglesa do curso a distância de Letras Inglês da UFC-UAB contam com uma carga horária de 64 (sessenta e quatro) horas, das quais apenas 16 (dezesesseis) horas ocorrem de forma presencial. Todo o restante do curso ocorre por intermédio das atividades propostas na Plataforma SOLAR da UFC. O SOLAR é um AVA desenvolvido pelo Instituto UFC Virtual que contém ferramentas direcionadas a professores e alunos da Educação a Distância (EAD) permitindo tanto a criação quanto a participação em cursos a distância. Durante os encontros presenciais, acreditamos que a habilidade oral pode ser tratada de forma idêntica ao ensino presencial, uma vez que alunos e professores se encontram dentro do mesmo espaço físico. Portanto, faz-se necessário um exame mais detalhado das atividades propostas nas disciplinas *online* para uma maior compreensão do tratamento dado à habilidade oral na Licenciatura em Letras Inglês na modalidade a distância.

Este trabalho, que está inserido dentro da linha de Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, torna-se relevante devido à escassez de pesquisas em *CALL* (*Computer Assisted Language Learning*) e/ou em ensino de línguas mediado por computador que abordem a habilidade de produção oral. Este estudo possibilitará reflexões para os professores de línguas quanto ao embasamento teórico e metodologias específicas que trabalhem a habilidade de produção oral na elaboração de cursos e disciplinas *online* que tenham este objetivo.

O presente estudo propõe uma investigação detalhada de como as atividades de produção oral são tratadas dentro do ambiente virtual de aprendizagem, através da análise dos princípios teórico-metodológicos que as fundamentam, pois acreditamos que a fundamentação teórico-pedagógica destas aulas é mediadora do processo ensino/aprendizagem da produção oral em L2. Mais precisamente, procuraremos verificar se as atividades de produção oral se fundamentam em princípios da abordagem comunicativa, princípios do ensino baseado em tarefas e em princípios de aquisição/instrução de L2 e, portanto, têm o potencial de desenvolver esta habilidade tão requerida pelos aprendizes da língua inglesa. Diante do exposto, buscaremos responder as seguintes questões:

- a) As atividades de produção oral das disciplinas de Produção e Compreensão oral da Licenciatura em Letras Inglês na modalidade a distância da UFC/UAB são fundamentadas em princípios da Abordagem Comunicativa, princípios da Abordagem de ensino baseado e em princípios teóricos de aquisição/instrução de L2?
- b) As atividades de produção oral das disciplinas de Produção e Compreensão oral da Licenciatura em Letras Inglês na modalidade a distância da UFC UAB podem ter o potencial de desenvolver a habilidade de produção oral destes professores em formação?

Como o caráter da pesquisa proposta no presente estudo é descritivo e exploratório, pois busca uma maior familiaridade com o tema (GIL, 2008, 2009), optamos por não formular hipóteses. Desta forma, poderemos explorar o objeto em questão, a fim de entendermos melhor como se dá o processo de ensino-aprendizagem da habilidade de produção oral no curso semipresencial de Letras Inglês da UFC.

Desse modo, traçamos os seguintes objetivos para este estudo:

1. Identificar as atividades de produção oral presentes nas disciplinas;
2. Analisar, por meio do instrumento elaborado, se estas atividades seguem os princípios da abordagem comunicativa, princípios do ensino baseado em tarefas e em princípios de aquisição/instrução de L2 e, conseqüentemente, têm potencial de aperfeiçoar a habilidade de produção oral.

A fim de atingir nossos objetivos delineados, organizamos esta dissertação em 5 (cinco) capítulos: introdução (presente capítulo), fundamentação teórica, desenho metodológico, análise e discussão dos dados, e por fim, nossas considerações finais.

No capítulo 2, descreveremos como acontece o processo da fala, através dos modelos de produção oral propostos por Levelt (1989) e DeBot (1992), além dos processos inerentes à oralidade como a Hipótese da Produção e aspectos relacionados ao planejamento e repetição; também apresentaremos uma breve reflexão sobre o ensino de línguas, através das metodologias, voltadas especificamente para o ensino da habilidade de produção oral; em seguida apresentaremos os princípios teóricos metodológicos que fundamentam as categorias relacionadas ao objeto desta pesquisa; e por fim, uma breve revisão sobre EAD, ensino de línguas mediado por computador e a oralidade inserida neste contexto.

No capítulo 3, descreveremos o desenho metodológico deste estudo, classificando-o como exploratório e descritivo. Apresentaremos o contexto e o instrumento utilizado nesta pesquisa (checklist). Como esperado, também descreveremos os protocolos de pesquisa: procedimentos de coleta e análise de dados.

No capítulo 4, analisamos e discutimos os dados que colhemos através da avaliação das disciplinas por meio do *checklist* que elaboramos. Finalmente, no capítulo 5, apresentamos nossas considerações finais com base nos dados coletados, realçando os dados positivos da nossa pesquisa e as lacunas existentes na nossa pesquisa.

Esperamos que os resultados desta pesquisa nos possibilitem uma melhor compreensão do ensino da oralidade através das atividades de produção oral das disciplinas *online* no ensino a distância. Desta forma, este estudo, ao investigar como se dá o ensino da habilidade de produção oral através das atividades de produção oral de disciplinas *online* deverá proporcionar à Linguística Aplicada e à formação de professores da EAD informações relevantes sobre como o ensino desta habilidade está sendo conduzido dentro deste contexto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo da oralidade em L2 é um fenômeno relativamente novo, pois tem sido colocado em evidência apenas nos últimos vinte anos (BYGATE, 1998, 2001a). Segundo Bygate (1998, 2001a), existem alguns motivos para que o estudo dessa habilidade tenha sido colocado de lado por tanto tempo. Primeiramente, pela tradição do ensino da gramática e tradução, que perdurou por bastante tempo no ensino de línguas, e, segundo, pela falta de tecnologias que garantissem a qualidade dos dados orais para as aulas. Por fim, pelo fato de a oralidade ser usada como instrumento didático, e não como uma habilidade com suas próprias características (MOTA, 2012).

A maioria dos métodos e abordagens do ensino de língua estrangeira não vê a oralidade como uma habilidade em si (BYGATE, 2001a, D'ELLY; MOTA, 2006), mas sim como meio para se alcançar outros objetivos em sala de aula, como explicar um conteúdo gramatical, conduzir atividades, fazer perguntas e dar *feedback*. No entanto, nos anos 90, iniciou-se uma fase em que o estudo da oralidade tornou-se foco (MOTA; XHAF AJ; FIGUEIREDO, 2006). Isso aconteceu principalmente depois que Levelt (1989) propôs o modelo de produção oral em língua materna (L1), seguido do modelo proposto por DeBot (1992) para a segunda língua (L2). Desde então, muitos estudos vêm sendo realizados sobre o tema, tanto no Brasil como fora dele, e estes estudos propõem-se a desvendar essa habilidade, de forma com que suas especificidades sejam conhecidas, buscando entender os fatores que possam ajudar os aprendizes a melhor desenvolvê-la. (MOTA; XHAF AJ; FIGUEIREDO, 2006).

Esta pesquisa se enquadra no campo de estudos sobre a habilidade oral, pois visa analisar, de forma geral, como se dá o ensino da oralidade de uma segunda língua em um contexto de educação a distância. Mais especificamente, propõe-se a analisar as atividades de produção oral ofertadas em duas disciplinas de um curso de graduação de professores de inglês, na visão de alguns dos princípios que cercam o ensino da oralidade: os princípios da abordagem comunicativa, o ensino de línguas baseado em tarefas e os princípios de aquisição/instrução em L2.

Desta forma, esta seção tem como objetivo traçar uma fundamentação teórica relativa à produção oral em L2 dentro do contexto de educação a distância e está dividida em cinco subseções: 1) Modelos de produção oral em L1 e L2; 2) Hipótese da produção; 3) Planejamento e repetição na produção oral; 4) A produção oral e o ensino de L2; 5) Princípios da abordagem comunicativa; 6) Princípios do ensino de línguas baseado em tarefas; 7)

Princípios de aquisição/instrução em L2; e 8) A EAD, o ensino de línguas mediado por computador e oralidade.

2.1 Modelos de Produção Oral em L1 e L2

Levelt (1989) afirma que a fala é uma atividade cognitiva complexa inerente ao ser humano e que a sua investigação é uma tarefa científica, pois só pode ser compreendida se analisados os seus processos e subprocessos. O modelo de produção oral proposto por Levelt em língua materna (L1) é formado por quatro componentes especializados: o Conceitualizador (*Conceptualizer*), o Formulador (*Formulator*), o Articulador (*Articulator*) e o Sistema de compreensão da fala (*Speech comprehension system*). Esses componentes trabalham de forma automática e paralela, pois esta “é a principal condição para a produção ininterrupta da fala” (LEVELT, 1989, p.2) e o que contribui também para a fluência (MOTA, 2012).

O primeiro componente do processo de fala é o conceitualizador, que gera a mensagem pré-verbal e permite que o falante avance para um estágio de planejamento, ativando o seu conhecimento prévio sobre o assunto, a situação e fala e os modelos de discurso. Neste processo, o léxico é o foco e este tem dois níveis de representação: o lema, que contém as informações semânticas e sintáticas; e o lexema, que contém as informações morfológicas e fonológicas. Para gerar uma mensagem, o falante primeiramente forma um conceito do conteúdo da mensagem e o coloca em um plano pré-verbal de fala. Ou seja, nesta fase o conteúdo da mensagem é planejado de acordo com o conhecimento prévio que o falante tem sobre o assunto e sobre os padrões de discurso.

Em seguida, na fase do formulador, a mensagem é codificada através codificação gramatical e fonológica. A codificação gramatical consiste no acesso lexical e na aplicação das regras sintáticas. A codificação fonológica consiste na troca de informações morfológicas e fonológicas encontradas no lexema. A função da codificação fonológica constitui o plano fonético articulatório do lema. Segundo Levelt (1989), a produção da fala é essencialmente lexical. É necessário ter conhecimento de itens lexicais para a expressão de intenções comunicativas. Desta forma, o autor considera o formulador como a etapa crucial da produção oral, pois é durante a formulação que a mensagem verbal assume caráter lingüístico, criando-se, assim, uma espécie de ligação entre a mensagem (significado) e a codificação (som).

Já na fase articulatória, a mensagem é finalmente articulada e sujeita a monitoramento. É através do sistema de compreensão da fala que se verifica se a mensagem

articulada tem afinidade com a intenção comunicativa que foi criada no início do processo, podendo gerar autocorreção ou explicações mais detalhadas sobre a mensagem proferida.

Tendo como base o modelo teórico de Levelt (1989) para a produção oral em L1, DeBot (1992) propõe um modelo de produção oral em L2, segundo o qual a fala é organizada em três estágios: o gerador da mensagem, o formulador e o articulador. Na geração da mensagem, o falante escolhe que língua quer falar e então o objetivo comunicativo é definido. Nesta etapa, o falante decide o que quer expressar, por exemplo, comunicar um fato, afirmar, interrogar, argumentar. No formulador, que é específico para a língua falada no momento, os processamentos gramaticais e fonológicos bem como o acesso lexical acontecem, gerando um plano de fala. Nesta fase, o falante de L2 produz dois ou mais planos de fala, e os itens lexicais são organizados em subseções distintas. A língua a ser falada é ativada, enquanto a outra língua fica inibida. No articulador, o plano de fala é executado publicamente. Como existe apenas um aparelho articulador para ambas as línguas, podem ocorrer possíveis interferências da L1 na L2 e vice-versa. O processo de monitoramento pode acontecer em qualquer um dos estágios, alterando planos de fala ou corrigindo a fala já executada.

Segundo Menhert (1998), esses processos de produção da fala apresentam um alto grau de automatismo na língua materna. Porém, o mesmo grau de automatismo não se aplica à L2. Conseqüentemente, em várias situações comunicativas, os aprendizes necessitam construir seus planos de fala e isso ocorre sob uma pressão cognitiva intencional e temporal.

Ellis (2003) afirma também que a fala é um processo complexo e que requer a realização de muitas operações mentais simultâneas. Então como a fala é possível? Skehan (1998) justifica que a fala só é possível devido ao modo de como a língua é representada. Os aprendizes são capazes de construir um sistema de exemplos da língua na fase do formulador, onde eles podem ter fácil acesso na construção do plano fonético, no articulador. Desta forma, os aprendizes precisam ter um repertório vasto e disponível de exemplos para formular seus planos de fala.

Para Ellis (2003), aprendizes de L2 podem ter problemas em formular planos fonéticos que necessitem de regras gramaticais. Isso ocorre porque pode haver casos em que os conhecimentos necessários não estejam estabilizados ainda, tornando o acesso a essas regras difícil e lento. Ellis (2003) também acredita que podem acontecer trocas enquanto o aprendiz de L2 tenta conceitualizar, formular e articular as mensagens. Ou seja, se o aprendiz de L2 der mais atenção a um dos aspectos da produção, os outros aspectos podem ficar comprometidos. Por exemplo, os aprendizes de L2 se preocupam primeiramente com o que eles vão dizer (*conceptualizer*), mas deixam de dar atenção à forma de como vão realizar esta

mensagem (*formulator*), na fase do formulador, assim o resultado desta escolha poderá ser um discurso cheio de erros. O mesmo pode acontecer se os aprendizes derem mais atenção à acurácia, então o discurso pode ser marcado pela falta de fluência.

A partir destes modelos de produção oral propostos por Levelt e DeBot que produção oral passou a ser investigada com mais atenção dos pesquisadores. Muitas pesquisas posteriores foram feitas com base nestes modelos propostos tanto em L1 quanto em L2. Desta forma, decidimos incluir esses modelos como base de estudo do desenvolvimento da produção oral, foco desta pesquisa.

2.2 A Hipótese da Produção Oral em L2

Krashen (1985) afirma que o insumo é um fator determinante no processo de aquisição de L2. No entanto, há evidências de que o insumo sozinho não seja suficiente para obter altos níveis de proficiência na L2 (PAYNE; WHITNEY, 2002). Nesse sentido, muito tem sido debatido sobre o papel que a produção exerce na aquisição de uma L2. De acordo com Swain (1985, 1995), a produção, que envolve tanto a fala quanto a escrita, é importante no processo de aquisição de uma L2, pois desenvolve a competência do falante de L2. Schimdt (1992) também afirma que o desenvolvimento de uma habilidade comportamental, como a fala, envolve uma mudança do processo controlado para o automático, e esta mudança é alcançada através da prática. Em um contexto de aprendizagem de língua estrangeira, as oportunidades que os professores promovem para a produção da fala na sala de aula exercem um papel fundamental no desenvolvimento da habilidade oral (GUARÁ-TAVARES, 2007). Já no contexto da educação a distância, as atividades dispostas no ambiente virtual de aprendizagem é que fazem este papel, e estas atividades que são o objeto de análise desta pesquisa.

Segundo Krashen (1981), quando a produção ocorre é porque a aquisição já aconteceu. No entanto, Swain (1985, 1995) acredita que a produção promove a aquisição. A produção, durante a prática, pode melhorar a fluência, mas não necessariamente a acurácia. Swain (1985, 1995) propõe três funções de produção que estão relacionadas à acurácia: a função de percepção (*noticing hypothesis*), a função de testar hipóteses (*hypothesis-testing function*) e função metalinguística (*metalinguistic function*). A primeira função aponta que os aprendizes precisam produzir a língua alvo para atingir seus objetivos comunicativos,

podendo, então, perceber as lacunas existentes em sua interlíngua². Ou seja, é durante a produção que eles se tornam conscientes daquilo o que eles querem dizer e o que eles conseguem dizer, e isso os faz reconhecer o que eles não sabem e o que sabem parcialmente. Assim, a produção em L2 pode levar os aprendizes se tornarem conscientes do que precisam aprender na língua alvo.

A segunda função da acurácia sugere que a produção da língua representa as hipóteses do aprendiz sobre seu funcionamento. Estas hipóteses são implícitas e inconscientes. Desta forma, a produção dos aprendizes já é a própria hipótese, pois o que eles falam pode representar suas melhores escolhas sobre como algo pode ser dito na língua alvo. As hipóteses explícitas estão relacionadas à terceira função, a função metalinguística, que é quando o aprendiz usa a língua para falar sobre ela mesma. Neste caso, os aprendizes discutem e refletem sobre como a língua funciona e a produção gera hipóteses explícitas sobre ela. Assim, a hipótese da produção não nega a relevância do insumo para aquisição de línguas, ela complementa e reforça a hipótese do insumo.

Na seção seguinte, abordaremos dois aspectos importantes para a produção oral: planejamento e repetição.

2.3. Planejamento e Repetição na Produção Oral

Bygate (1995) afirma que os principais objetivos da produção oral a serem almejados em L2 são automatismo e espontaneidade, e defende que, mesmo a fala sendo espontânea, procedimentos pedagógicos planejados especificamente para o desenvolvimento da produção oral em L2 são necessários. D'Ely e Mota (2004) e Guará-Tavares (2007) revelaram que professores de inglês como L2 acreditam que a fala em L2 se desenvolve de forma natural e geral por meio de várias atividades realizadas em sala, não adotando, portanto, um tratamento específico para a habilidade oral. Na tentativa de propor tratamento específico para a habilidade oral, oportunidades de improviso, planejamento, repetição são relevantes (SKEHAN, 1996, ELLIS, 2003, D'ELY; MOTA, 2004, GUARÁ-TAVARES, 2007).

Segundo Clark; Clark (1977), a produção oral é dividida em dois tipos de atividades: planejamento e execução. Na produção da L1, o planejamento é subconsciente e automático, uma vez que o falante de uma L1 já tem uma quantidade considerada de planos

² Para Selinker (1972), interlíngua se define pelo estágio linguístico da segunda língua em que o aprendiz passa durante o processo do domínio da língua alvo. É o sistema linguístico que não é mais a sua L1, mas ainda não chegou à L2. É um sistema em desenvolvimento.

prontos disponíveis para as mais diferentes situações comunicativas. Assim, o processo cognitivo é reduzido. Para os falantes de L2, por outro lado, os planos são limitados e os falantes precisam construir seus planos de fala para a maioria das situações comunicativas, o que significa uma alta demanda de controle cognitivo.

Assim, planejar uma atividade pré-tarefa, como propõe Skehan (1996), tem um impacto positivo no desempenho de fala do falante de L2 porque o tempo de planejamento durante a realização da tarefa é reduzido, assim como o processamento cognitivo, permitindo ao falante atingir de forma eficaz os seus objetivos comunicativos. Outros estudos (MEHNERT, 1998, FOSTER; SKEHAN, 1996, ORTEGA, 1999, KAWAUCHI, 2005) mostraram que os aprendizes, ao planejarem a sua produção oral, podem apresentar melhoria em seu desempenho (GUARÁ-TAVARES, 2007).

Ellis (2003) também afirma que muitos erros podem ser evitados se o aprendiz de L2 tiver tempo para planejar sua fala antes de realizar a atividade comunicativa. A esse processo de planejamento pré-tarefa, o autor chama de “planejamento estratégico” (ELLIS, 2003; WENDEL, 1997), que envolve o processo atencional e ajuda o aprendiz a realizar sua produção com mais acurácia e rapidez.

No que se refere à repetição, Bygate (2001) alega que, tendo oportunidade de realizar uma tarefa pela segunda vez, os aprendizes podem chegar a um melhor desempenho também. Isso acontece porque, realizando novamente a tarefa, os aprendizes estão cognitivamente mais preparados, pois o que eles necessitam utilizar, como a gramática e o vocabulário, já estão prontos. Desta forma, eles são capazes de gerar uma produção mais elaborada e sofisticada nesta segunda chance.

A literatura descrita acima contribui para um melhor entendimento do processamento da produção oral em L2, que é o foco desta pesquisa. A seguir, abordaremos o aparato histórico das principais teorias de aquisição de segunda língua e metodologias e abordagens que contribuíram e contribuem para o ensino da oralidade no contexto de L2.

2.4 A produção oral no ensino de L2

A preocupação com o ensino da habilidade oral é relativamente nova, pois surgiu apenas a partir de 1940 (BYGATE, 2001). Muitas abordagens e métodos de ensino em LE não tendem a lidar com a habilidade oral de forma específica como uma habilidade em si, mas sim como um instrumento para se atingir outros objetivos em sala de aula. Isso acontece

principalmente pela tradição do ensino da gramática e escrita que se iniciou com a abordagem da gramática e tradução (AGT).

Essa abordagem surgiu com o interesse pelas culturas grega e latina. No mundo ocidental, aprender uma L2 significava aprender grego e latim. Esse método focava principalmente no ensino das regras gramaticais, na memorização de vocabulário e de declinações e conjugações, na tradução de textos e em exercícios escritos. Nesta época, as línguas não eram ensinadas com foco em desenvolver a comunicação oral, mas sim em desenvolver a proficiência leitora na língua-alvo ou para atribuir status aos estudantes de línguas estrangeiras (BROWN, 2001). Por isso, o principal objetivo deste método era a aprendizagem da gramática da língua e a tradução de textos.

A primeira abordagem que valorizava o ensino da oralidade foi a Abordagem Direta (AD). O principal fundamento da AD é o de que a segunda língua (L2) se aprende através dela mesma (LEFFA, 1988). Para os seus criadores, a língua materna (L1) não deveria ser jamais usada em sala de aula. O significado das palavras e sentenças se daria através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deveria pensar na língua. Assim, o principal foco desta abordagem era a linguagem oral, mas que também utilizava a escrita em diálogos e pequenos trechos de leitura que eram o ponto de partida para exercícios orais e escritos. Os aspectos culturais eram introduzidos indutivamente. Primeiramente os alunos eram expostos aos fatos da língua para depois chegar à sua sistematização. O exercício oral precedia o escrito, e a técnica da repetição era usada para o aprendizado automático da língua. Pela primeira vez, é usada a integração das quatro habilidades no ensino de línguas: a fala, a compreensão, a escrita e a leitura (LEFFA, 1988). Apesar de a abordagem direta ter como princípios a primazia pela fala, essa habilidade era apenas usada como um meio para apresentação das estruturas gramaticais (BYGATE, 2001).

Outra abordagem que valorizava a oralidade era a Abordagem Audiolingual (AAL). Esta abordagem surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas e pretendia formar falantes em outras línguas estrangeiras o mais rápido possível. Por isso a Abordagem Audiolingual tinha como principal foco a oralidade. Assim, estava restabelecida a ênfase na língua oral, e a escrita ficava de lado. A premissa desta abordagem era a de que o aluno deveria ouvir e falar primeiro, para depois ser exposto à leitura e à escrita. Utilizava o diálogo como forma de representar a língua viva e laboratórios de línguas para apresentar gravações de falantes nativos, possibilitando assim uma pronúncia mais próxima da de um falante nativo. A língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de

estímulo e resposta, e as respostas certas deveriam ser imediatamente reforçadas pelos professores, enquanto as erradas deveriam ser imediatamente corrigidas. Exercícios de repetição eram usados para praticar a automatização das estruturas básicas da língua; se não fossem automatizados, não haveria aprendizagem. Esta abordagem está ligada à teoria behaviorista.

O behaviorismo é uma teoria de comportamento proposta por B. F. Skinner, que explica a aquisição de segunda língua com ênfase principalmente em fatores externos e ambientais (VAN PATTEN; WILLIS, 2007). A teoria é explicada por meio dos construtos de comportamento condicionado, frequência, reforço e punição. Segundo a teoria, aprender uma segunda língua é aprender um conjunto de hábitos por meio do engajamento em repetição. Para os behavioristas, a aprendizagem acontece quando os aprendizes têm a oportunidade de praticar a resposta correta através de um dado estímulo. Através da imitação de modelos corretos da língua, os aprendizes recebem reforço positivo, caso contrário, o reforço é negativo. Ainda segundo a teoria behaviorista, a L2 é limitada pelos hábitos já desenvolvidos da L1, e insucessos na L2 podem ser explicados à luz das interferências da L1. Porém a interferência da L1 também pode ser positiva. No entanto, nas décadas de 60 e 70, deu-se início a uma certa rejeição à teoria behaviorista e ao método audiolingual devido aos trabalhos de Pitt Corder (1967), que enfatizava os aspectos positivos dos erros dos aprendizes, influenciados com o surgimento das ideias de Chomsky (1957), que dava ênfase às características inatas da linguagem humana. Primeiramente questionava-se o fato de que a fala e a escrita eram manifestações paralelas da língua, contrário ao pressuposto de que a fala era mais importante que a escrita, de acordo com a AAL. Questionava-se ainda a capacidade de um indivíduo de construir novas frases vista como um conjunto de hábitos e a competência na língua ser mais importante que a performance do falante. Além de outros problemas com relação à metodologia utilizada em sala, como as repetições, a ênfase na forma e não no significado. Tudo isso culminou no enfraquecimento do uso desse método no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Para Bygate (2001), a abordagem audiolingual usava a oralidade apenas como meio de ensinar pronúncia e precisão gramatical, além de promover memorização.

Outros métodos e abordagens também foram surgindo e sendo utilizados em meados da década de 70, como o Resposta Física Total (*Total Physical Response*), Método Silencioso (*Silent Way*), Aprendizagem de Língua em Grupos (*Community Language Learning*), Sugestologia (*Suggestopedia*) e a Abordagem Natural (*Natural Approach*).

O método Resposta Física Total consistia basicamente no ensino da língua através de comandos emitidos pelo professor e executado pelos alunos. Asher, o criador desse método, partiu do princípio de que as crianças ouvem bastante antes de falar e de que o que elas escutam é acompanhado de uma resposta física. A premissa fundamental do método é a de que se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la. A prática oral pelo aluno só começa mais tarde quando ele se sentir seguro o suficiente para usar a L2.

O Método Silencioso de Gattegno é um método no qual o professor permanece a maior parte do tempo em silêncio e deixa o aluno descobrir por si só e com a ajuda dos outros alunos os problemas da língua. Com o uso de bastões e gráficos coloridos, o professor cria diferentes situações de aprendizagem para o ensino da pronúncia. Este método desenvolve a independência, a autonomia e a responsabilidade dos alunos.

A Aprendizagem de Língua em Grupos é um método centrado no aluno e consiste na técnica de terapia de grupos para o ensino de línguas. Os alunos primeiramente deveriam manter um bom relacionamento interpessoal com o grupo. Quando alguém deseja dizer alguma coisa, o professor traduz para a língua estrangeira a frase do aluno. O aluno então repete a frase da forma mais acurada possível.

A Sugestologia, de Lozanov, é um método que enfatizava os fatores psicológicos da aprendizagem, no qual até o ambiente deve favorecer para que ela ocorra. As salas devem ser confortáveis, a fim de proporcionar um ambiente agradável para os aprendizes e para diminuir a ansiedade e inibição destes, pseudônimos eram usados e muitos ainda adquiriam uma nova personalidade. Neste método, o vocabulário é o aspecto lingüístico mais enfatizado e as quatro habilidades são ensinadas ao mesmo tempo, através de leitura de diálogos pelos professores.

A Abordagem Natural tenta aplicar na sala de aula a teoria do Modelo do Monitor ou Modelo do Input de Krashen. De acordo com Leffa (1988), a premissa básica deste método é que o aluno deve receber input quase totalmente compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da língua. Assim, a fala deve surgir naturalmente, sem pressão do professor.

Apesar de incluírem atividades orais, as abordagens citadas concentravam-se na prática oral nos níveis de formulação e articulação da mensagem, enquanto o nível de geração da mensagem era ignorado, portanto a prática oral era isolada do planejamento e de tomada de decisão, características do uso comunicativo da língua (BYGATE, 2001).

2.5 Princípios da Abordagem Comunicativa

Em meados dos anos 80, a insatisfação com os métodos de ensino de L2 baseados em teorias behavioristas levou ao surgimento da abordagem comunicativa para o ensino de L2. Willis (2007) defendia que as funções da língua deveriam ser integradas ao contexto da sala de aula, em oposição aos métodos que existiam naquela época. O objetivo primordial da abordagem comunicativa é o desenvolvimento da competência comunicativa, que é definida como o conhecimento das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da linguagem num quadro social (HYMES, 1972). O foco se deu na comunicação das línguas, e nas salas de aula de L2 reinavam a autenticidade, a simulação do mundo real e tarefas significativas (BROWN, 2001). Segundo Paiva (2005), o empenho em se ensinar as habilidades orais, antes da abordagem comunicativa, esbarrava na falta de estudos sobre o fenômeno da comunicação humana e das características da linguagem oral, e os estudos linguísticos, principalmente de Chomsky, deram uma nova contribuição à nova visão do ensino e aprendizagem de línguas. Para Ellis (2003), o principal objetivo da abordagem comunicativa é desenvolver o uso da língua em situações comunicativas reais, com o desenvolvimento da competência comunicativa, que é definida como o conhecimento das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da linguagem num quadro social (HYMES, 1972).

Desta forma, Hymes (1972) defende o estudo da comunicação e da cultura através das estruturas mentais internas do indivíduo. Assim, um falante não deve apenas dominar as estruturas linguísticas, mas também saber como a língua é usada pelos membros da comunidade de fala. Para tanto, este indivíduo deve ser capaz de produzir enunciados adequados ao contexto e viáveis quanto ao uso da língua por seus falantes. Este processo é chamado de competência comunicativa.

O conceito de competência comunicativa também foi sugerido, por Canale e Swain (1980), em quatro dimensões: a gramatical (o domínio do sistema de regras e uso da língua); a sociolinguística (a habilidade de usar a língua de acordo com o seu contexto); a discursiva (a habilidade de combinar a forma e o conteúdo de forma coerente); e a estratégica (a habilidade de superar limitações na produção linguística e resolver problemas). Assim, a competência comunicativa engloba habilidades tais como usar gramática e vocabulário (competência linguística), habilidade de usar a linguagem apropriada ao contexto social (competência sociolinguística), habilidade de iniciar, manter e finalizar uma conversação de forma coerente (competência discursiva), e a habilidade de resolver problemas causados por

falhas comunicativas. Portanto, aprender uma língua estrangeira não significa apenas conhecer o vocabulário, a gramática e a pronúncia; significa ter competência para se comunicar. Para Canale e Swain (1980), a competência comunicativa deve englobar todas essas dimensões, pois, para eles, todo o aluno deve ter o domínio de todas essas dimensões no momento de desenvolver sua produção, para que assim ele estabeleça uma efetiva comunicação.

Outros estudos influenciaram essa nova abordagem do ensino de línguas. Wilkins (1976), por exemplo, propôs a organização do material didático em noções (tempo, lugar, espaço) e funções da linguagem ou atos comunicativos (como fazer um pedido, dar informações etc). E Widdowson (1978) incorporou os conceitos de *usage*³ (palavras e estruturas que compõem o sistema linguístico) e *use*⁴ (o uso do sistema linguístico na comunicação). Trabalhos na área de psicologia também influenciaram a abordagem comunicativa, entre eles está o sociointeracionismo de Vygotsky (1984), que deu origem à Teoria Sociocultural, proposta por Lantolf (2000), que explica os processos de aquisição de segunda língua levando em conta os contextos sociais onde estes acontecem.

Segundo Larsen-Freeman (2000), a abordagem comunicativa tem como princípios a integração das habilidades (ler, escrever, ouvir e falar), o uso de materiais autênticos, o uso da língua como veículo de comunicação e não apenas como objeto de estudo, o foco da aula em torno de atividades ou tarefas e da contextualização do ensino da gramática. A interação é parte inerente ao processo de ensino/aprendizagem e deve ocorrer na língua alvo. O clima da sala de aula deve minimizar ansiedade e inibição, além de os temas das aulas serem relevantes para os aprendizes. A sequência das aulas geralmente segue a ordem: apresentação, prática e produção (PPP). A apresentação refere-se à introdução de qualquer tópico ou conteúdo; a prática refere-se a uma forma controlada de praticar e usar o conteúdo apresentado; e a produção refere-se ao uso mais livre e espontâneo da língua (WILLIS, 2007). No entanto, esta abordagem foi duramente criticada por tratar a língua como um produto que pode ser adquirido em sequência, uma vez que várias pesquisas em aquisição de segunda língua comprovaram que não se adquire uma língua desta forma (ELLIS, 2003).

De acordo com Brown (2001), a Abordagem Comunicativa também defende o ensino centrado no aluno, e o professor assume o papel de orientador no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo oportunidades para os alunos se comunicarem na língua (UR, 1995). O ambiente deve ser colaborativo e não competitivo, no qual os alunos compartilham

³ Forma

⁴ Uso

informações e ajudam uns aos outros. Pesquisas indicam que a aprendizagem colaborativa promove a motivação intrínseca dos alunos, aumenta a autoestima, desenvolve relações de altruísmo e baixa a ansiedade e o preconceito (BROWN, 2001). Este tipo de aprendizagem foi desenvolvido a partir de modelos do socioconstrutivismo, que defende a comunicação através da interação. O propósito da abordagem comunicativa é criar oportunidades de interação genuína na sala de aula, que poderão se tornar reais fora dela. A língua é ensinada de uma forma geral, integrando a língua falada com a língua escrita.

O livro didático, na Abordagem Comunicativa, passa a ser usado como uma ferramenta auxiliar no processo de ensino, já que materiais autênticos devem ser incluídos nas aulas, como jornais, revistas, filmes, vídeos, programas de TV, canções, mapas etc. A ideia é expor o aluno às mesmas situações a que um falante nativo da língua é exposto, como uma preparação para o mundo real.

É importante reafirmar que inicialmente os métodos comunicativos foram vistos como uma abordagem, uma filosofia de ensino, porém, a partir da definição dos objetivos da abordagem comunicativa, diversas correntes linguísticas começaram a desenvolver diferentes programas de ensino, com a filosofia comunicativa, mas com técnicas diferenciadas. Uma delas é o ensino baseado em tarefas, uma abordagem que tem sido usada para promover a competência comunicativa. Por ser uma abordagem que vem se firmando, merece atenção especial na próxima seção.

Assim, tanto a Abordagem Comunicativa quanto a Abordagem do Ensino Baseado em Tarefas visam desenvolver a competência comunicativa do aprendiz de L2. Mesmo que ambas integrem as quatro habilidades, a habilidade oral é favorecida, pois tem um papel fundamental na comunicação. Desta forma, os princípios do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas serão discutidos na seção seguinte.

2.6 Princípios da Abordagem de Ensino Baseado em Tarefas

A Abordagem de Ensino Baseado em Tarefas surgiu em meados dos anos 80, quando se começou a discutir que, no ensino de línguas, tanto a gramática quanto o significado eram relevantes (SKEHAN, 2003). Prabhu (1987) foi um dos primeiros a propor o ensino baseado em tarefas e desde então este termo passou a ser reconhecido e amplamente discutido nos campos de ensino e aquisição de segunda língua. O ensino de línguas baseado em tarefas é uma abordagem que acredita que a aprendizagem na sala de aula deve estar conectada às experiências dos alunos e o ensino deve ser autêntico. Samuda e Bygate (2008)

acreditam que devemos procurar novas formas de ensinar de forma que o conteúdo seja acessível, útil e relevante propiciando níveis de entendimento e experiência para os aprendizes.

Há vários conceitos e definições de tarefas propostas por diversos pesquisadores com diferentes perspectivas. Segundo Xavier (2004), a noção de tarefa salienta a importância do propósito comunicativo (SCARAMUCCI, 1996; WILLIS, 1996), os processos cognitivos e interacionais (RICHARDS ET ALI, 1986; PRABHU, 1987; CANDLIN, 1987; NUNAN, 1989) e a perspectiva do professor, que elabora planos de ação, e a do aluno, que os executa. A tarefa então é um veículo que possibilita a interação com foco no significado (SKEHAN, 1996). O foco-na-forma-em-geral (*focus-on-general-form*), segundo Long e Crookes (1993), consiste na alimentação da língua em um contexto que requer a atenção dos alunos para um determinado aspecto linguístico, ao qual deverá ser um traço incidental na realização da tarefa (XAVIER, 2004). Xavier (2004, p. 119) afirma que:

Os princípios teóricos que fundamentam esses programas baseiam-se na aprendizagem voltada para o significado das informações em contextos comunicativos e na concepção de que o foco não está no conteúdo pré-determinado pelo professor, mas na integração gerada pela tarefa, resultando, portanto, diferentes produtos de aprendizagem.

As tarefas são caracterizadas, por Skehan (1998), como atividades que têm como foco o significado; que têm um problema de comunicação a resolver; que têm relação com as atividades do mundo real. Para Skehan (1998), a realização da tarefa é o objetivo principal, pois tem um resultado comunicativo a ser alcançado (BROWN, 2001). Skehan (1996) criou o arcabouço de ensino baseado em tarefas. Uma tarefa pode ser definida como uma atividade na qual o significado é primordial; há uma semelhança com atividades da vida real, isto é, atividades que realizamos, não apenas atividades meramente didáticas; e é possível avaliar o produto da tarefa. Assim sendo, entrevistar alguém, contar uma história, escrever um *email*, deixar mensagem na secretária eletrônica são exemplos de tarefas.

Xavier (2010) também destaca os elementos essenciais de uma tarefa: o objetivo, o conteúdo e os procedimentos metodológicos. Nunan (1989, p. 10) define tarefa como “um trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto o seu foco de atenção está voltado, principalmente, para o significado ao invés da forma.”

Littlewood (1981) divide as tarefas em atividades comunicativas funcionais, atividades de interação social e atividades de compreensão oral (PAIVA, 2005). As tarefas do tipo comunicativas funcionais são aquelas nas quais a função comunicativa é o alvo, como

compartilhar informações, descobrir diferenças, seguir instruções etc. As tarefas de natureza de interação social são classificadas como uso da língua na sala de aula, como meio de ensino, diálogos e *role-plays*⁵. E as tarefas de compreensão oral visam o desenvolvimento desta habilidade.

Apesar de muitas das definições salientar que as tarefas podem envolver as quatro habilidades, Ellis (2003) defende que o uso de tarefas está direcionado às habilidades orais, principalmente à produção oral. Em sua definição, Ellis (2003) define tarefa como um plano de trabalho que requer o processamento pragmático da língua a fim de atingir um resultado (*outcome*), que possa ser avaliado como correto e adequado. Para isso, o aluno precisa dar atenção primeiramente ao significado e fazer uso de seu próprio conhecimento linguístico, embora a tarefa possa levá-lo à escolha de formas particulares. A tarefa é destinada a resultar no uso da língua no mundo real. Para Ellis (2003), o ensino baseado em tarefas é importante porque trata a língua como uma ferramenta para a comunicação e não como objeto de estudo. O autor considera as tarefas como uma possibilidade de organização da aprendizagem que permite que os alunos desenvolvam a competência comunicativa, usando a língua de forma fácil e efetiva, em situações semelhantes às que eles encontrarão fora da sala de aula (PAIVA, 2005). Assim, para Ellis (2003), as principais características das tarefas são:

1. Um plano de trabalho que o aluno deve realizar, usando a L2 com foco no significado;
2. A tarefa envolve primeiramente foco no significado (conteúdo);
3. A tarefa envolve o uso da língua semelhante à usada no mundo real;
4. A tarefa envolve as quatro habilidades: produção e compreensão oral e escrita;
5. A tarefa envolve processos cognitivos como selecionar, classificar, ordenar, raciocinar e avaliar informações;
6. A tarefa tem um resultado comunicativo definido a ser alcançado.

Nesse sentido, podemos concluir que as principais características que definem as tarefas são o foco no significado e o resultado comunicativo. No entanto essas características não excluem a importância da forma. Skehan (1996) e Long (2007) acreditam que é necessário reservar um momento para a forma no ensino de L2. Para Skehan (1996, p. 41),

⁵ Encenação/dramatização de um diálogo.

“processar a língua apenas para extrair significado não garante sensibilidade automática para a forma”. Em outras palavras, o autor acredita que a reestruturação da interlíngua se dá mediante a análise da forma e, por isso, o ensino de LE deve começar salientando as estruturas que devem ser usadas nas tarefas.

Em termos da organização da abordagem de ensino baseado em tarefas, Skehan (1996) propõe três ciclos de implementação de tarefas: as atividades pré-tarefa, a tarefa em si e as atividades pós-tarefa. Atividades pré-tarefa têm como objetivo preparar aprendizes para a tarefa a ser realizada e reduzir a carga cognitiva durante a realização da tarefa. Estas atividades são: ensino e planejamento. As atividades de ensino introduzem algo novo para os aprendizes em termos de gramática, vocabulário, gênero, etc. Já o planejamento é o tempo dado ao aprendiz para organizar sua fala ou escrita antes do desempenho da tarefa. Há um vasto corpo de pesquisa demonstrando que o planejamento leva a ganhos em desempenho oral (CROOKES, 1989, ELLIS, 1987, FOSTER; SKEHAN, 1996, MENHERT, 1998, ORTEGA, 1999, GUARÁ-TAVARES, 2009, 2011).

Atividades de pós-tarefa têm como objetivo levar os aprendizes a refletirem acerca de seu próprio desempenho. Um exemplo de pós-tarefa são sessões de foco na forma e a repetição da tarefa. Sessões de foco na forma são oportunidades de acesso à própria produção oral ou escrita com o objetivo de refletir sobre escolhas léxico-gramaticais, aspectos de pronúncia ou grafia, entre outras. A oportunidade de repetição da tarefa após sessões de foco na forma tem demonstrado que repetir uma tarefa leva a ganhos em desempenho tanto oral quanto escrito (BYGATE, 2001, BYGATE; SAMUDA, 2005, D’ELY, 2006).

Em termos gerais, as pesquisas sobre abordagem de ensino baseado em tarefas têm demonstrado, ao longo de mais de duas décadas, que planejamento e repetição são benéficos ao desempenho da produção oral em L2 (CROOKES, 1989, ELLIS, 1987, FOSTER; SKEHAN, 1996, MENHERT, 1998, ORTEGA, 1999, BYGATE, 2001, BYGATE; SAMUDA, 2005, D’ELY, 2006, GUARÁ-TAVARES, 2009, 2011). Assim sendo, justificamos a nossa escolha por incluir princípios da abordagem de ensino baseado em tarefas na análise das disciplinas de produção oral.

2.7 Princípios de aquisição/instrução de L2

Com base em pesquisas em aquisição de L2, Ellis (2005) propõe princípios quanto à eficácia da instrução/ensino de uma L2. Em outras palavras, o autor estabelece elementos que a instrução/ensino deve contemplar, com base na pesquisa em aquisição ao longo dos anos,

para que seja propensa ao desenvolvimento de uma L2. Sendo assim, o autor estabelece princípios individuais dos aprendizes e princípios das aulas em si. Como o foco de nossa pesquisa são as aulas de produção oral em L2, através das atividades, revisaremos aqui apenas os princípios referentes ao ensino/instrução: insumo, insumo enfatizado, insumo frequente, produção e interação.

Insumo é toda e qualquer fonte de exposição à língua alvo, sejam textos escritos, orais ou imagens; uma aula de L2 deve ter insumo, pois não há aprendizagem sem insumo (ELLIS, 2005). O insumo presente em qualquer aula/instrução deve ser enfatizado (por meio de cores, negrito, itálico, elevação da voz, entre outros recursos) para que se torne saliente e seja percebido pelos aprendizes. Além de enfatizado, o insumo também deve ser frequente (ELLIS, 2005), ou seja, os elementos linguísticos devem se repetir para que os aprendizes sejam expostos frequentemente aos itens linguísticos que estão sendo estudados.

Ellis (2005) afirma também que, além de insumo, as aulas de uma L2 devem propiciar oportunidades de produção e interação. Segundo Swain (1985, 1995, 2000), a produção tem papel importante na aprendizagem, pois, ao produzir em uma L2, o aprendiz pode perceber lacunas em sua interlíngua, formular hipóteses e refletir a L2 metalinguisticamente. A interação também é essencial na sala de aula de L2 por dois motivos principais. Primeiro, a interação implica produção que é relevante para a L2 (SWAIN, 1985, 1995, 2000). Segundo, a interação permite a ocorrência do *feedback*, que também é considerado essencial para a aprendizagem de L2 (LONG, 1996; ELLIS, 2005; PHILP, 2006). Por meio de *feedback*, o aprendiz pode alterar sua produção inicial, corrigindo erros ou elaborando mais sua linguagem por meio de variedade lexical e/ou subordinação.

Reiteramos que os princípios estabelecidos por Ellis (2005) sintetizam um vasto corpo de pesquisa conduzido na área de aquisição de L2 ao longo dos anos acerca do que é essencial para que a aprendizagem de uma L2 ocorra. Como a presente pesquisa investigará apenas as aulas/atividades, tomaremos como base apenas os princípios inerentes às aulas em si. Os princípios referentes aos aprendizes, que Ellis (2005) também estabeleceu, não estão incluídos em nossa fundamentação teórica. Assim sendo, justificamos a nossa escolha por incluir os princípios de aquisição/instrução de L2 em nossa análise das atividades de produção oral.

2.8 A EAD, o Ensino de Línguas Mediado por Computador e a oralidade

A Educação a Distância (EAD) é hoje uma realidade em nosso país, oferecendo inúmeros cursos técnicos, de graduação e pós-graduação a milhões de pessoas que não podem se submeter a cursos presenciais, seja por estarem distantes dos grandes centros seja por enfrentarem dificuldades em situações do dia a dia. Com a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), essa modalidade de ensino tornou-se bastante requerida.

Segundo Paiva (1999), Educação a Distância é entendida como um processo de ensino que envolve meios de comunicação que são capazes de ultrapassar os limites de tempo e espaço, tornando acessível à informação e o sistema educacional, além de promover autonomia através de estudo independente e flexível aos aprendizes. Apesar de hoje pensarmos em EAD como o ensino através do computador via internet, esta modalidade de ensino não é recente, como muitas pessoas pensam. A EAD surgiu em meados do século XIX, na Inglaterra, com o curso de taquigrafia por correspondência (PAIVA, 1999). Essa ficou conhecida como a primeira fase de EAD. No Brasil, A EAD ganhou força na década de 40, com os mesmos cursos por correspondência e virou uma experiência relevante, profissionalizando mais de três milhões de pessoas (PAIVA, 1999). No entanto, segundo White (2003), havia poucos cursos de línguas por correspondência por considerar que este contexto não favorecia o desenvolvimento das habilidades de ouvir e falar.

A segunda fase da EAD trouxe tecnologias como o rádio e a televisão. Assim, o ensino de línguas a distância se tornou mais viável, uma vez que a fita cassete e, depois, o vídeo cassete foi introduzido, pois nesta fase, os aprendizes de línguas estrangeiras podiam ter acesso a mais materiais autênticos de áudio e vídeo na língua alvo.

A terceira fase inseriu o computador e a internet, e conseqüentemente, a implementação das TIC, que alavancou esta modalidade de ensino. Segundo Paiva (2008), com a criação da Web 2.0, o usuário deixa de ser mero consumidor e passa também a produzir conteúdos na internet, como blogs, vídeos, o uso das redes sociais etc. Esses recursos oferecem ao aprendiz diversas maneiras de usar a língua em diferentes formas de comunicação.

A EAD traz consigo três conceitos importantes que já pré-selecionam os seus adeptos: acessibilidade, flexibilidade e autonomia (DOMINGOS; 2012; BLAKE, 2008; WISSMAN, 2006). Os dois primeiros fatores representam os maiores motivos pelos quais a EAD é procurada como modalidade de ensino: o primeiro, por levar formação para pessoas em lugares longínquos, fora dos grandes centros; e o segundo, por favorecer principalmente

aquelas pessoas que realizam outras atividades durante o dia, e por isso precisam de horários diferenciados de estudo. No entanto, para que esta modalidade de ensino seja efetiva, é necessário que o terceiro fator entre em campo, ou seja, a autonomia, e sem ela o processo de ensino e aprendizagem é dificultado. Desta forma, os cursos em formato a distância selecionam aqueles que têm maior habilidade de trabalhar independentemente. Blake (2008) afirma que os altos índices de desistências em cursos a distância se dá pela falta de automotivação e autonomia por parte dos alunos.

No contexto de línguas estrangeiras, a EAD e as novas tecnologias trazem outras oportunidades que não seriam possíveis em um modelo de ensino presencial, como: o contato com falantes nativos da língua através de interações de áudio e vídeo; o acesso em tempo real de materiais autênticos; a troca de mensagens síncronas, como chat, e assíncrona, como o email. Todos esses recursos podem colaborar para o reforço da automotivação e da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Diante dessa nova face do ensino de línguas, surgiu o *CALL* (*Computer Assisted Language Learning*), ou Aprendizagem de Línguas Mediadas por Computador, que Leffa (2006) define como uma área de investigação que tem como objetivo pesquisar o impacto que o computador tem no ensino-aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeira. O computador, segundo o autor, é visto mais como um instrumento de mediação do que como um assistente de ensino. O *CALL* surgiu na década de 60 com um projeto chamado Plato, nas universidades americanas. Mas apenas nos anos 80 e 90, com a maior disponibilidade de computadores e o acesso à internet, houve um aumento no número e na qualidade de cursos que motivou o interesse do grande público.

De acordo com Warschauer (1998), a história do *CALL* pode ser dividida em três fases, e cada fase corresponde a um nível de tecnologia e abordagem pedagógica específica. A primeira fase é chamada de *CALL* behaviorista e se fundamenta na teoria behaviorista, que defendia muita repetição e reforço positivo, considerados importantes para a formação de hábitos, no caso linguísticos, já que a língua era vista como a criação de novos automatismos. Dessa forma, predominava o ensino da gramática e de exercícios repetitivos (*drills*), pejorativamente chamados de *drill-and-kill*⁶.

A segunda fase é chamada de *CALL* comunicativa e acontece no início dos anos 80, quando começa a rejeição à teoria behaviorista para o ensino de línguas, além do crescimento do uso de computadores pessoais, criando novas oportunidades de trabalho

⁶ Segundo Leffa (2006, p. 14), “‘exercícios assassinos’, capazes de matar qualquer interesse que o aluno pudesse manter em estudar uma língua depois de uma aula inteira de repetição de modelos”.

individual (WARSCHAUER, 1998). Os proponentes desta abordagem achavam que as repetições e práticas da fase anterior não permitiam uma comunicação autêntica (WARSCHAUER, 1996) e assim propunham atividades que focassem mais o uso da língua do que a forma, ou seja, visavam ensinar a gramática de forma mais implícita e reforçar o uso predominantemente e exclusivamente da língua alvo (WARSCHAUER, 1998). O *CALL* comunicativo corresponde às teorias cognitivas que acreditam que a aprendizagem é um processo de descoberta, expressão e desenvolvimento.

Com a chegada do CD-ROM e da internet, chegamos à terceira fase, o *CALL* integrativo. De acordo com Leffa (2006), nessa fase é possível integrar as quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escutar), e a internet também permite que aluno use a língua alvo para se integrar numa comunidade autêntica de usuários, trocando experiências com pessoas de qualquer lugar do mundo em que a língua estudada seja usada. Ligada às teorias sociocognitivas, que enfatizam o uso das línguas em contextos sociais reais, o *CALL* integrativo baseia-se em tarefas, projetos e conteúdos que integram os aprendizes em ambientes autênticos de uso da língua. Nesta abordagem, os alunos aprendem a usar as ferramentas tecnológicas como um processo contínuo de aprendizagem e uso da língua, e não simplesmente usar o computador para realizar exercícios isolados (WARSCHAUER, 1998).

Domingos (2012) acredita que o *CALL* do século XXI é caracterizado pelo uso total das ferramentas da tecnologia disponíveis para um aprendizado significativo em larga-escala através de atividades colaborativas. Desta forma, Chapelle (2001) advoga por mais pesquisas que comprovem de forma apropriada e que abordem de forma mais crítica a questão de como o *CALL* pode melhorar a instrução na área de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Quanto aos estudos em *CALL* relacionados à proficiência oral, Blake (2007) afirma que não há muitas pesquisas na área, apesar de ser uma habilidade importante ligada à competência comunicativa. Esta constatação o levou a desenvolver um estudo experimental, cujo objetivo era atestar que alunos de um curso a distância, usando *CALL*, teriam o mesmo desenvolvimento das habilidades orais de alunos do ensino tradicional de ensino. Seus resultados levam a crer que os alunos da EAD obtiveram resultados equivalentes a dos alunos do ensino tradicional, no tocante à proficiência oral.

No Brasil, Estivalet (2012) também realizou uma investigação para saber se os alunos de uma Licenciatura em Língua Inglesa desenvolvem a habilidade de produção oral. Seus resultados também foram positivos, uma vez que mostraram que os alunos obtiveram sucesso no desenvolvimento da habilidade, principalmente através das aulas presenciais e do material disponibilizado no AVA.

Desta forma, ao investigar também em que teorias as atividades de produção oral se baseiam no curso a distância de Letras Inglês da UFC e se elas têm potencial de desenvolver a habilidade de produção oral desses professores em formação, integramos um estudo em EAD (modalidade de ensino crescente em nosso país) e em *CALL* (por ter o computador como ferramenta básica de auxílio para a aprendizagem de línguas estrangeiras), podendo assim trazer alguma contribuição para o estado da arte nesses aspectos.

Diante deste avanço no ensino a distância, muitas universidades brasileiras tornaram-se adeptas a esta nova modalidade de ensino. Desta forma, a Universidade Federal do Ceará, por meio do Instituto UFC Virtual, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) também passou a oferecer cursos de graduação servindo-se de recursos da EAD Virtual. O objetivo deste projeto é potencializar o acesso ao ensino de qualidade, principalmente pelo interior do estado do Ceará, expandindo, assim, formação superior para regiões onde não existe acesso hábil a cursos superiores de ensino presencial.

Os cursos a distância de graduação da Universidade Federal contam com 20% (vinte por cento) de carga horária de forma presencial, através dos encontros presenciais, e os outros 80% (oitenta por cento) a distância, através das atividades realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), Solar, desenvolvido pela própria universidade.

Dentro deste contexto, encontra-se o curso de Licenciatura em Letras Inglês e suas Literaturas, que visa principalmente formar professores de ensino fundamental e médio de Língua Inglesa, que sejam capazes de produzir e democratizar saberes nesta área de conhecimento.

Por ser um curso a distância, vale ressaltar que a educação tem características próprias, tornando-se particular e distinta da modalidade presencial, tanto no seu enfoque quanto nos seus objetivos. Como qualquer curso a distância, existe distância física entre professor e aluno na maior parte do tempo, o que leva os alunos a se tornarem mais independentes em seus estudos. A interação é mediada através de diferentes ferramentas de comunicação. Para isso é necessário que os alunos tenham acesso a computadores ligados a internet de boa qualidade.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso a distância de Letras Inglês (p. 8), “o aluno deve ser considerado como um sujeito do seu aprendizado, desenvolvendo autonomia e independência”. Desta forma, os materiais devem ser pensados e produzidos de acordo com a realidade desta modalidade de ensino e levando em consideração também os sujeitos participantes desta forma de educação.

No contexto de formação de professores de línguas, um dos maiores desafios é o desenvolvimento da competência comunicativa e linguística desses professores. Na educação a distância, a falta de contato entre professores/tutores e alunos e a consequente falta de oportunidades de interação e produção pode dificultar o desenvolvimento de habilidades comunicativas, que podem ser supridas pelas inúmeras ferramentas de comunicação de que a internet dispõe, além da elaboração de material de qualidade específico para desenvolver cada habilidade.

Desta forma, como acreditamos que o material didático também é responsável por uma aprendizagem efetiva da habilidade de produção oral dos professores em formação vinculados a este curso, objetivamos avaliar as atividades de produção oral propostas em duas disciplinas de compreensão e produção oral, *LING 3A* e *LING 4A*, com o intuito de verificar se os princípios da abordagem comunicativa, do ensino de línguas baseado em tarefas e de aquisição/instrução de L2 fazem parte do embasamento teórico na elaboração de tais atividades, e desta forma têm o potencial de desenvolver a habilidade de produção oral destes professores em formação. Os princípios que serviram de base para a análise e discussão dos dados colhidos através da avaliação, apesar de serem utilizados para trabalhar as quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever – estão relacionados principalmente à produção oral em língua estrangeira.

Na próxima seção, apresentaremos o desenho metodológico do estudo em questão.

3 DESENHO METODOLÓGICO

Com o propósito de identificarmos se 1) os princípios da abordagem comunicativa, 2) princípios do ensino baseado em tarefas e 3) princípios de instrução/aquisição de L2 estariam presentes em atividades de produção oral propostas nas disciplinas *online* de compreensão e produção oral da Licenciatura em Letras Inglês na modalidade a distância da UFC/UAB, e ainda investigar como estes princípios se aplicam nessas disciplinas buscando desenvolver a habilidade oral dos professores em formação deste curso, desenvolvemos a pesquisa cujos procedimentos metodológicos apresentamos neste capítulo. O capítulo está organizado da seguinte forma: caracterização da pesquisa, contexto do estudo, constituição do *corpus*, instrumento de análise dos dados e metodologia de análise dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

Segundo Moita Lopes (2001), a pesquisa em Linguística Aplicada centra-se em questões socialmente relevantes que tenham como foco a linguagem. Esta pesquisa tem como objetivo avaliar as atividades de produção oral das disciplinas *online* de compreensão e produção oral com o intuito de identificar se estas se fundamentam em princípios da abordagem comunicativa, no ensino baseado em tarefas e em aquisição/instrução de L2, por meio de instrumento criado para tal fim. Se pensarmos que as licenciaturas formam professores do ensino fundamental e médio e que atualmente vários desses profissionais realizam seus estudos em cursos de graduação na modalidade a distância, pesquisar elementos da formação desses professores *per se* já se constitui em questão socialmente relevante. As disciplinas de compreensão e produção oral têm como foco o desenvolvimento da habilidade oral de futuros professores. Assim sendo, o presente estudo propõe pesquisa acerca de uma questão socialmente relevante (cursos de formação de professores de língua inglesa) e tem como foco a linguagem (produção oral em língua inglesa), estando inserido, portanto, na área da Linguística Aplicada.

A pesquisa se caracteriza também como exploratória e descritiva, uma vez que tem como objetivo obter uma maior familiaridade com o problema e ainda se propõe a descrever as características de um fenômeno sem manipulação do pesquisador (GIL, 2008, 2009), sendo, portanto, “uma pesquisa tipicamente de natureza aplicada, que tem como

característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas do conhecimento” (GIL, 2009, p. 27).

3.2 Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa tem como contexto a Licenciatura a distância de Letras Inglês da UFC, mais especificamente as disciplinas: *LING 3A: Compreensão e Produção Oral* e *LING 4A: Compreensão e Produção Oral*.

As disciplinas de produção e compreensão oral que serão analisadas fazem parte da integralização curricular da Licenciatura a distância de Letras Inglês da Universidade Federal do Ceará (UFC) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), como disciplinas obrigatórias. Na integralização curricular desse curso, estão propostas 5 (cinco) disciplinas de compreensão e produção oral em língua inglesa distribuídas ao longo de 5 (cinco) semestres letivos a partir do semestre inicial. As disciplinas são: LING 1A, 2A, 3A, 4A e 5A. Estas disciplinas são disponibilizadas em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), que se utiliza da plataforma SOLAR, desenvolvida pela UFC.

As disciplinas de compreensão e produção oral promovem o estudo de situações prático-discursivas da língua inglesa mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível inicial ao avançado para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ouvir e falar, sensibilizando o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes desta língua. Assim, o principal objetivo destas disciplinas é o desenvolvimento da competência comunicativa dos futuros professores.

Em cada semestre letivo, as disciplinas são ofertadas de acordo com a demanda. Devido a este fator, realizamos a análise apenas em duas das disciplinas de compreensão e produção oral: *LING 3A* e *LING 4A*, pois estas eram as únicas disciplinas disponíveis no momento de realização da pesquisa.

As disciplinas de *LING 3A* e *4A*: compreensão e produção oral são ofertadas respectivamente no terceiro e quarto semestres letivos do curso a distância de Letras Inglês e tem carga horária de 64 (sessenta e quatro) horas-aula cada uma, sendo 16 horas-aula presenciais e 48 horas-aula a distância.

A disciplina de *LING 3A: compreensão e produção oral* se compõe de cinco aulas e cada aula é dividida em três partes: *Getting Started*, *Getting Ready* e *Checking Up*. Na seção *Getting Started*, é introduzido o tópico contextualizado da aula. Na seção seguinte, *Getting Ready*, é onde se concentra a explicação e a prática dos conteúdos e está subdividida em

quatro tópicos: *Vocabulary Development*, *Grammar Support* e *Listening and Pronunciation Practice*. E a seção *Checking Up* é a avaliação da aula, momento em que os alunos realizam as tarefas (atividade de portfólio) que integram os conhecimentos adquiridos nas seções anteriores. Esta disciplina não apresenta fórum de discussão e chats entre alunos e tutor, no entanto apresenta duas videoconferências.

Já disciplina *LING 4A*: compreensão e produção oral tem cinco aulas e cada aula também está dividida em três partes: *Listening and Speaking*, *Grammar Support* e *Vocabulary Development*. Na primeira parte, o tópico da aula é introduzido, através de vídeos, textos e diálogos. Na segunda parte, o tópico gramatical é abordado, e atividades de prática do conteúdo estão disponíveis nesta página e em hiperlinks. Na terceira parte, o vocabulário relacionado ao tema é abordado e trabalhado através de atividades de prática escrita e de compreensão oral. Os fóruns e portfólios estão presentes nesta disciplina, em cada aula, podendo ter mais de um fórum e atividade de portfólio por aula.

As atividades de produção oral, objetos desta pesquisa, são geralmente as atividades de portfólio e devem ser postadas dentro do AVA, para a posterior avaliação do tutor a distância. Além dessas atividades já propostas dentro do conteúdo da aula, algumas atividades síncronas, como chat e videoconferências, são propostas para serem realizadas durante o tempo de duração da disciplina.

Desta forma, esta pesquisa terá como foco principal essas atividades que são propostas nestas disciplinas. Assim, analisaremos estas atividades com a finalidade de identificar se têm o potencial de desenvolver a habilidade de produção oral, pois estão fundamentadas em princípios da abordagem comunicativa, princípios do ensino baseado em tarefa e em princípios de aquisição/instrução de L2. Nesse sentido, queremos abrir portas para a reflexão do ensino desta habilidade, na tentativa de gerar possíveis contribuições para a qualidade do ensino da habilidade de produção oral a esses futuros professores.

3.3 Constituição do *Corpus*

O corpus desta pesquisa foi constituído de 15 (quinze) atividades de produção oral presentes nas disciplinas de compreensão e produção oral das disciplinas de *LING 3A: Compreensão e Produção Oral* e *LING 4A: Compreensão e Produção Oral* do curso a distância de Letras Inglês, disponíveis na plataforma Solar. Como já mencionado anteriormente, as duas disciplinas têm como foco o estudo da compreensão auditiva e a produção oral em língua inglesa, que de acordo com Brown (2001) são habilidades que estão

interligadas, mas que precisam ser ensinadas de forma diferente. Desta forma, as disciplinas apresentam atividades relacionadas às duas habilidades, mas como o foco da pesquisa são as atividades de produção oral, as atividades de compreensão auditiva presentes foram descartadas. Sendo assim, as atividades foram avaliadas por esta pesquisadora por intermédio de instrumento de avaliação desenvolvido para esse fim, que será descrito na seção seguinte.

3.4 Instrumento

Para a coleta de dados, optamos por elaborar um *checklist* (guia de avaliação), cujas características serão descritas nesta seção.

Checklists são tipos de avaliação de julgamento introspectivo, que, segundo Scholfield (2000), podem ser feitos pelo professor/avaliador ou qualquer outra pessoa. Desta forma, para coleta de dados optamos por um *checklist*, elaborado pela pesquisadora para avaliar as atividades de produção oral presentes nas disciplinas *online* de compreensão e produção oral da licenciatura a distância de Letras Inglês. Mais precisamente, buscamos identificar se os princípios da abordagem comunicativa, princípios da abordagem de ensino baseado em tarefas e os princípios de aquisição/instrução L2 faziam parte do planejamento dessas atividades, já que, de acordo com Chapelle (1998), os critérios e avaliação de material em *CALL* podem ser desenvolvidos com base em hipóteses sobre as condições ideais para a aquisição de segunda língua.

Nossa opção por elaborar um *checklist* deveu-se ao fato de não termos encontrado em pesquisas anteriores um instrumento que se adequasse ao objetivo principal da nossa pesquisa. Assim, a elaboração tornou-se necessária, uma vez que direcionamos a nossa pesquisa a princípios e teorias específicas. Desta forma, pudemos adequar o instrumento às nossas necessidades.

A partir de um estudo teórico (BROWN, 200, 2001; ELLIS, 2003, 2005; KRASHEN, 1996, 1998) e da experiência desta pesquisadora no ensino da língua inglesa, elaboramos um *checklist* (guia de avaliação) com características que pudessem ser observadas durante a avaliação das disciplinas *online* de compreensão e produção oral da licenciatura a distância de Letras Inglês para o desenvolvimento da habilidade de produção oral. Os itens observados na elaboração do *checklist* foram: 1) apresentação das características pedagógicas que seguem os princípios da abordagem comunicativa para o ensino de L2; 2) apresentação das características pedagógicas que seguem os princípios do ensino de línguas baseados em tarefas; e 3) apresentação de características dos princípios de aquisição/instrução de L2.

Desta forma, o *checklist* contará com questões: a) relativas aos princípios da abordagem comunicativa (BROWN, 1987); b) questões relativas aos princípios da abordagem de ensino baseado em tarefas (SKEHAN, 1996, 1998; ELLIS, 2003); c) relativas aos princípios de aquisição/instrução de L2, propostos por Ellis (2005).

Além de questões relacionadas à avaliação das atividades quanto aos estudos teóricos mencionados acima, o *checklist* ainda apresenta questões relativas à descrição da disciplina, quanto à existência de atividades de produção oral e de que tipo elas são.

O Quadro 1 abaixo, apresenta as questões relativas à descrição da disciplina em si quanto à habilidade de produção oral:

Quadro 1 – Itens do checklist relativos à descrição da disciplina quanto à habilidade de produção oral

A disciplina apresenta
1. atividades de prática oral?
2. atividades de prática oral do tipo síncrona?
3. atividades de prática oral do tipo assíncrona?
4. momentos de prática oral síncrona (webconfêrencias)?
5. momentos de prática oral assíncrona (exercícios de gravação)?
6. interação oral aluno-aluno síncrona?
7. interação oral aluno-aluno assíncrona?
8. interação oral professor-aluno síncrona?
9. interação oral professor-aluno assíncrona?
10. explanação do conteúdo gramatical?
11. momentos de prática do conteúdo gramatical?

Fonte: Autoria desta pesquisadora

Em seguida, apresentamos os itens dos *checklist* que avaliam as atividades de produção oral presentes nas disciplinas. O Quadro 2 abaixo apresenta os itens do *checklist* que avaliam as características presentes nas atividades relacionadas aos princípios da abordagem comunicativa para o ensino de línguas:

Quadro 2 - Itens do *checklist* para avaliar as características relacionadas aos princípios da abordagem comunicativa para o ensino de línguas

As atividades orais analisadas
12. apresentam simulação da comunicação do mundo real?
13. fazem uso de material autêntico ?
14. abordam aspectos pragmáticos e culturais da língua?
15. trabalham o ensino da gramática de forma contextualizada?
16. propiciam interação entre os participantes (alunos e professor)?
17. têm como foco a comunicação?
18. têm como foco a prática formal da língua?
17. apresentam temas contextualizados?
18. apresentam formas controladas de uso da língua?
19. possibilitam ao aluno uma produção livre e espontânea da língua?
20. apresentam amostras significativas do uso da língua (contextualizadas)?

Fonte: A autoria desta pesquisadora

No Quadro 3, mostramos os itens do *checklist* que avaliam as características presentes nas atividades de produção oral relacionadas aos princípios do ensino de línguas baseado em tarefas:

Quadro 3 - Itens do *checklist* para avaliar as características relacionadas aos princípios do ensino de línguas baseado em tarefas

As atividades orais analisadas
21. visam o uso da língua como meio de comunicação?
22. apresentam propósitos comunicativos?
23. possibilitam a interação com foco no significado (conteúdo)?
24. apresentam foco voltado para o significado das informações em contextos comunicativos?
25. apresentam foco na forma em caráter não intencional?
26. têm um propósito comunicativo, não linguístico, claramente definido?
27. apresentam relação com as atividades realizadas no mundo real?
28. têm objetivo comunicativo a ser realizado?
29. proporcionam tempo para planejamento pré-tarefa?
30. possibilitam a repetição da tarefa ou atividade oral?

Fonte: A autoria desta pesquisadora

A seguir, o Quadro 4 apresenta os itens do *checklist* que avaliam as características presentes relacionadas aos princípios de aquisição/instrução em L2:

Quadro 4 – Itens do *checklist* para avaliar as características relacionadas aos princípios de aquisição/instrução de L2

As atividades orais analisadas
31. propiciam insumos suficientes para a realização da atividade?
32. apresentam os insumos enfatizados necessários para a realização da atividade (negrito, itálico, em cores, etc.)?
33. apresentam insumos frequentes (repetições)?
34. propiciam oportunidade de produção?

Fonte: A autoria desta pesquisadora

Quanto ao tipo das questões do *checklist*, de acordo com Norris e Ortega (2000), questões do tipo múltipla escolha com escala permitem identificar uma tendência e são mais rápidas e práticas em termos de análise de dados. Gil (2009) também afirma que uma escala de quatro graus é preferida, pois evita a tendência central do respondente e escalas com mais de cinco graus geralmente são inconvenientes. Assim, escolhemos desenvolver questões do tipo múltipla escolha com escala, como ilustrado no exemplo a seguir:

Exemplo: As aulas apresentam oportunidades de interação aluno/aluno.

1. nunca 2. raramente 3. às vezes 4. Frequentemente

Para melhor orientar a avaliação, também desenvolvemos uma legenda quantitativa. Desta forma, para dar a sua opinião, o respondente deve quantificar o percentual e responder de acordo com a legenda descrita abaixo:

Quadro 5 – Legenda do *checklist*

Nunca – De 0% por disciplina
Raramente – De 20% a 49% por disciplina
Às vezes – De 50% a 79% por disciplina
Frequentemente – Mais de 80% por disciplina

Fonte: A autoria desta pesquisadora

Assim, avaliamos a extensão das características presentes nas atividades relacionadas à habilidade de produção oral nas disciplinas de compreensão e produção oral em língua inglesa, uma vez que *nunca* indica a completa inexistência da característica e *frequentemente* indica que essa característica se repete em quantidade satisfatória, propiciando, assim, mais oportunidades de produção oral.

3.5 Procedimentos de análise e coleta dos dados

Esta pesquisa foi elaborada em duas etapas. Primeiramente, foi elaborado um *checklist* com questões relativas aos princípios da abordagem comunicativa, princípios do ensino de línguas baseado em tarefas e princípios de aquisição/instrução de L2 para avaliar as atividades de produção oral presentes nas disciplinas de *LING 3A: compreensão e produção oral* e *LING 4A: compreensão e produção oral*. Depois de elaborado o *checklist*, esse instrumento foi criteriosamente analisado por uma professora do curso a distância de Letras Inglês da Universidade Federal do Ceará. A professora aceitou avaliar uma das disciplinas usando o *checklist* elaborado pela pesquisadora com o objetivo de refinar o instrumento.

A finalidade deste refinamento foi evidenciar possíveis falhas na redação do *checklist*, como: imprecisão na redação, complexidade do texto, exaustão, etc. Em seguida, a professora informou sobre as dificuldades encontradas em preencher o *checklist*. Essas informações possibilitaram o refinamento do instrumento, assegurando-lhe mais clareza e precisão dos termos. Depois de testado e de acordo com as dúvidas, dificuldades e comentários da professora, o *checklist* foi, então, refinado, o que nos permitiu chegar à versão final apresentada na seção anterior.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na avaliação das disciplinas em si. As disciplinas *LING 3A: Compreensão e Produção Oral* e *LING 4A: Compreensão e Produção Oral* foram disponibilizadas pela coordenadora do curso a distância de Letras Inglês para a pesquisadora na plataforma SOLAR da Universidade Federal do Ceará. Desta forma, uma análise prévia das duas disciplinas foi feita para identificar as atividades de produção oral presentes. Em seguida, a avaliação minuciosa das disciplinas foi feita, seguindo rigorosamente os critérios estabelecidos no *checklist*.

Os dados colhidos nessa etapa através da pesquisadora foram analisados através de porcentagem, buscando identificar se os princípios da abordagem comunicativa, do ensino de línguas baseado em tarefas e de aquisição/instrução de L2 estavam presentes nas atividades de produção oral propostas nestas disciplinas e, portanto, tais atividades podem ter o potencial de desenvolver a habilidade de produção oral dos alunos deste curso de formação de professores de inglês, cuja descrição encontra-se na seção seguinte.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é apresentar análise e discussão dos dados que levantamos através da avaliação das disciplinas de compreensão e produção oral em língua inglesa, *LING 3A* e *LING 4A*, do curso de Licenciatura a distância de Letras Inglês da UFC, por meio de instrumento de avaliação criado para este fim. Através deste instrumento, propomo-nos a identificar os princípios pedagógicos vinculados às teorias de aquisição/aprendizagem de L2. Mais precisamente, buscamos identificar se os princípios da abordagem comunicativa, do ensino de línguas baseado em tarefas e de instrução/ensino de L2 fazem parte da teoria de embasamento para a elaboração das atividades de produção oral, tendo assim, o potencial de desenvolver a habilidade de produção oral dos professores em formação deste curso de licenciatura.

Desta forma, primeiramente descreveremos as atividades de produção oral, foco desta pesquisa, presentes nas disciplinas avaliadas. E em seguida, apresentaremos para cada disciplina em questão os dados obtidos da avaliação do instrumento (*checklist*), seguindo as categorias: a) respostas referentes à descrição da disciplina e atividades de produção oral; b) respostas referentes aos princípios da abordagem comunicativa; c) respostas referentes aos princípios do ensino baseado em tarefas; d) respostas referentes aos princípios de instrução/ensino de L2.

4.1 Atividades de produção oral: Descrição

Iniciamos esta seção descrevendo as atividades⁷ *online* presentes em cada disciplina, para, após essa elucidação, procedermos com a apresentação dos dados colhidos a partir avaliação das disciplinas e suas atividades através do *checklist*. Esta seção está dividida em duas partes: a primeira parte faz alusão às atividades presentes na disciplina *LING 3A: Compreensão e Produção Oral*, e a segunda parte descreve as atividades de produção oral presentes na disciplina *LING 4A: Compreensão e Produção Oral*.

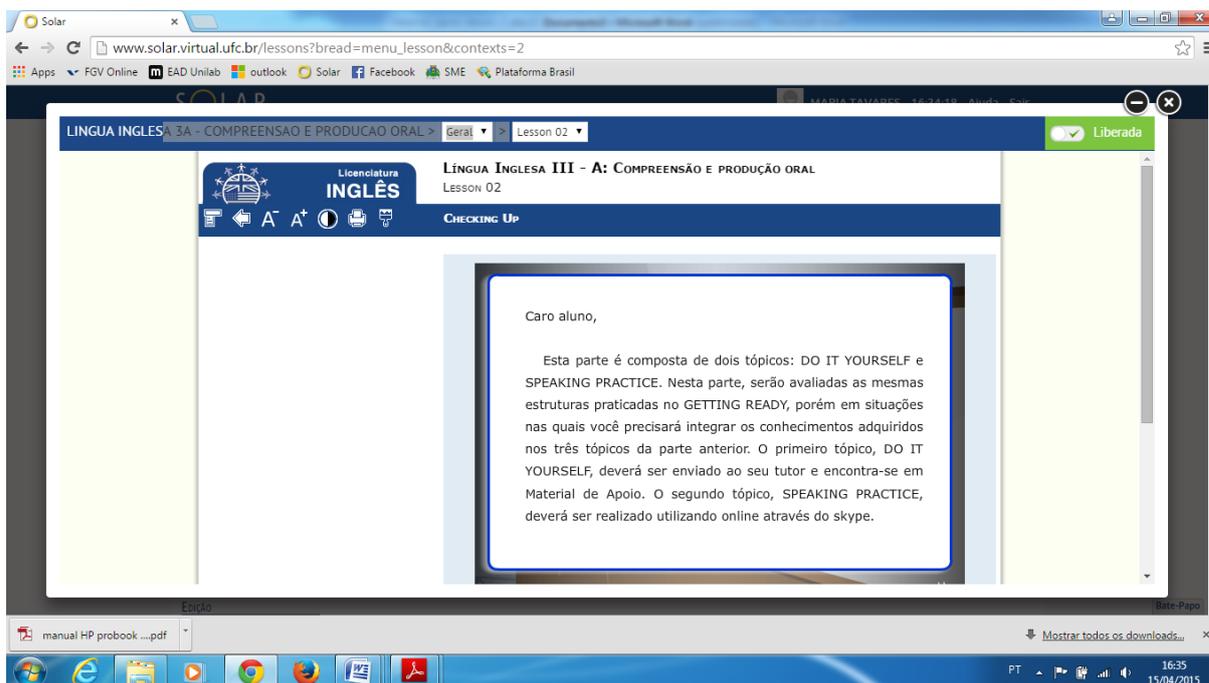
⁷ Nesta seção, utilizaremos o termo “Atividade” para nos referirmos às atividades de produção oral propostas nas duas disciplinas analisadas.

4.1.1 LING 3A: *Compreensão e Produção Oral*

A disciplina de *LING 3A: Compreensão e Produção Oral* faz parte da integralização curricular do curso semipresencial de Letras Inglês como disciplina obrigatória e está inserida na grade do terceiro semestre letivo do curso. Esta disciplina tem como objetivo o estudo das situações prático-discursivas da língua inglesa, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ouvir e falar, sensibilizando o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes desta língua. A disciplina contém 5 (cinco) aulas e cada aula está dividida em 3 (três) seções: i) *Getting Started*, na qual o tópico da aula é introduzido de forma contextualizada; ii) *Getting Ready*, que está dividido em três partes, apresentando o tema da lição sob diferentes aspectos (*Vocabulary Development*, *Grammar Support* e *Listening Practice*); e iii) *Checking Up*, que é a avaliação da aula e traz as tarefas a serem realizadas.

Na seção *Checking Up*, os alunos integram os conhecimentos adquiridos nas seções anteriores e realizam as tarefas que serão avaliadas pelo tutor a distância. Esta seção contém dois tópicos: *Do it yourself*, que traz atividades para serem enviadas ao tutor na forma de arquivo escrito e de áudio; e *Speaking Practice*, que é uma tarefa que deve ser realizada com um colega, chamado de *buddy*⁸, através da ferramenta de videoconferência Skype. Veja a ilustração da seção *Checking Up* abaixo na Figura 1:

⁸ Palavra inglesa de linguagem coloquial que significa colega ou amigo.

Figura 1: Seção *Checking Up*

Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

Desta forma, na disciplina de *LING 3A: Compreensão e Produção Oral*, as atividades de produção oral, foco desta pesquisa, encontram-se no tópico *Speaking Practice* da seção *Checking Up*. Assim, encontramos nesta disciplina 5 (cinco) atividades de produção oral, 1 (uma) atividade em cada uma das aulas. Como a disciplina visa desenvolver as habilidades de compreensão oral, ou seja, a compreensão auditiva e a produção oral, a disciplina traz atividades abordando as duas habilidades. No entanto, pudemos constatar que a disciplina traz mais oportunidades aos alunos de praticarem a habilidade de compreensão auditiva, do que a produção oral. Enquanto a disciplina apresenta apenas 5 (cinco) atividades de produção oral, somamos um total de 76 (setenta e seis) atividade de compreensão auditiva, entre diálogos e vídeos. Dentre todas as atividades encontradas (compreensão auditiva, produção oral, gramática, pronúncia, vocabulário, leitura e escrita), as atividades de produção oral equivalem a um total de 3% das atividades na disciplina. Assim, a habilidade de produção oral fica em quantidade inferior às outras, e desta forma os alunos têm poucas oportunidades de praticar a oralidade.

Na aula 1, de acordo com as instruções dadas, os alunos devem realizar a atividade em pares através do Skype, conversando sobre os planos para o próximo fim de semana. Observemos abaixo na Figura 2, as instruções dadas para a realização da atividade de produção oral da aula 1:

Figura 2 – Atividade oral da aula 1

CHECKING UP**• SPEAKING PRACTICE**

Caro aluno,

Esta parte traz uma atividade de interação mais livre entre você e um colega de turma através do *SKYPE*. Você deverá combinar com SEU *buddy* um dia e hora para estar *online* e juntos realizarem a tarefa proposta para a aula. Lembre-se de que vocês deverão gravar esse diálogo e enviar para seu tutor.

Nessa tarefa você deverá conversar com seu colega sobre planos para seu próximo final de semana. Não se esqueça de fazer um comentário sobre os planos do colega.

Here are some questions you may ask to find out about your friend's plans for the weekend:

- Are you going to...
 - travel?
 - stay home?
 - see a movie?
 - read a book?
 - go out with friends?
 - play soccer?
 - go swimming?
 - stay at home?
 - go for a bike ride?
 - make pizza?
 - go to a restaurant?
 - go sight seeing?
 - take pictures?
 - go shopping?
 - visit a friend?
- Are you going alone?
- Who is going with you?

Here are some comments you may say about your friend's plans for the weekend:

- Fantastic!
- Interesting!
- Great!
- How boring!
- Poor you!

Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

Na atividade de produção oral proposta na aula 2, os alunos devem fazer uma encenação (*role-play*) de uma visita a um cartomante para saber as previsões do futuro. Os alunos devem fazer previsões usando as estruturas específicas para o futuro, fazendo perguntas, respondendo, concordando e discordando com as previsões. Na proposta da atividade, são apresentadas dicas de como os alunos devem proceder na conversação. Na Figura 3, podemos ver a atividade proposta:

Figura 3 – Atividade Oral da aula 2

§PEAKING PRACTICE

Caro aluno,

Esta parte traz uma atividade de interação mais livre entre você e um colega de turma através do *SKYPE*. Você deverá combinar com SEU *buddy* um dia e hora para estar *online* e juntos realizarem a tarefa proposta para a aula. Lembre-se de que vocês deverão gravar esse diálogo e enviar para seu tutor.

Nessa tarefa você e seu parceiro farão algumas predições para o futuro de seus colegas. Não esqueça de usar expressões de tempo no futuro. Você deve concordar ou discordar das previsões dos seus colegas.

TASK – A Fortune Teller

Role-play a visit to a Fortune Teller. Take turn being the Fortune Teller making predictions for the future of your classmates. Ask your partner *yes/no* and *W&A*-questions.

Use time expressions: tomorrow; next week; next month; in ten years; in the future.

Use expressions to agree: Sure; It sure is; Of course; I agree; Yes, I think so too

Use these expressions to disagree: I don't agree with you; I disagree; It depends; Well, I'm not so sure; No way!

- Will Maria be rich?
- Yes, she will be very rich in twenty years.
- Will she live in Rio de Janeiro?
- No, she won't. José will live in Rio de Janeiro after he graduates.

Here is list of things you may consider asking the Fortune Teller:

- Will... (name).....
- be rich?
- live in Europe?
- live to be one hundred?
- be a famous pop singer?
- win 1\$ million dollars?
- meet her future husband in class?
- write a great book?
- be a teacher?
- go out with somebody famous?
- have a beautiful house and garden?
- have six children?
- travel all over the world?
- buy a big motorcycle?
- work in a hospital?
- be married before he/she is 25?
- live in the same town all his/ her life?
- have a lot of children?

Fonte: www.solar.ufc.br

Seguindo o mesmo modelo, a atividade de produção oral da aula 3 sugere atividades de prática oral, que o aluno pode escolher qual delas realizar. A atividade A propõe que os alunos conversem sobre fatos relacionados à infância e a atividade B propõe um diálogo sobre fatos da cidade natal. Em ambas as atividades, é explicitado o que o aluno deve dizer e que expressões ele pode usar durante a realização da atividade.

Figura 4 – Atividade Oral da aula 3

Aula 3**SPEAKING PRACTICE**

Caro aluno,

Esta parte traz uma atividade de interação mais livre entre você e um colega de turma através do *SKYPE*. Você deverá combinar com SEU colega um dia e hora para estar *online* e juntos realizarem a tarefa proposta para a aula. Lembre-se de que vocês deverão gravar esse diálogo e enviar para seu tutor. Você poderá escolher entre as tarefas A e B. Reaja aos comentários dos colegas.

Choose task A or task B. Try to react to your friend's comments using expressions to react to something good; expressions to react to something surprising; expressions to react to something disagreeable.

TASK A – Facts about your life

Here are some questions you may ask to talk about your childhood.

- Were you a/an obedient/ disobedient/ happy/ bad-tempered/ well behaved/ friendly/ lazy/stubborn child?
- Were you good in school?
- How were you as a student?
- Who was your best friend in school?
- What was he/she like?
- How was your first school?
- What was the name of your first teacher?
- What was he/she like?
- What was your favorite subject in school?
- Where were you born?
- What was your best birthday?
- What was your most favorite toy/ game/ food/ drink?
- What were your hobbies as a child?
- What were parents' occupations when you were a child?

TASK B - Facts about your hometown

Here are some sentences you may ask to talk about your hometown.

- Was your neighborhood calmer/ quieter/ safer/ more peaceful/ less interesting when you were a child?
- Were the people more friendly/ happier?
- Were there more/fewer places to play/ to go?
- Was there a park/church/ market/ school/ supermarket/mall?
- Were there so many buses/ people/ cars?
- Was there air/water pollution?
- Was the river/ the lake cleaner/ less polluted/ more polluted?

Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

Na aula 4, um jogo é proposto como atividade de produção oral, no qual um dos alunos deverá pensar em uma pessoa famosa e o outro tentará adivinhar em quem o colega pensou. Nesta atividade, os alunos devem perguntar e responder sobre a celebridade que escolheram e realizar a atividade. Na Figura 5, mostramos a proposta da atividade da aula 4:

Figura 5 – Atividade Oral da Aula 4

SPEAKING PRACTICE

Caro aluno,

Esta parte traz uma atividade de interação mais livre entre você e um colega de turma através do *SKYPE*. Você deverá combinar com SEU *buddy* um dia e hora para estar *online* e juntos realizarem a tarefa proposta para a aula. Lembre-se de que vocês deverão gravar esse diálogo e enviar para seu tutor.

Nessa tarefa, você e seu colega se revezarão pensando em uma pessoa famosa para o outro tentar adivinhar quem é essa pessoa fazendo perguntas.

TASK – Guess who I'm thinking about

Here are some questions you may ask to find out about your friend's secret person:

- Where was he/ she born?
- When was he/ she born?
- Where did he/ she live as a child?
- How long did he/ she live there?
- What did he study?
- Where did he study?
- What did he do?
- When did he/ she start his/ her career/ job?

Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

Na aula 5, a atividade de produção oral propõe que os alunos façam perguntas uns aos outros e descubram o que eles fizeram nas últimas férias. Novamente, modelos de perguntas são dadas para que sejam usadas durante a produção oral dos alunos. Abaixo, mostramos a proposta para a atividade de produção oral da aula 5:

Figura 6 – Atividade Oral da aula 5

• **SPEAKING PRACTICE**

Caro aluno,

Esta parte traz uma atividade de interação mais livre entre você e um colega de turma através do *SKYPE*. Você deverá combinar com SEU *buddy* um dia e hora para estar *online* e juntos realizarem a tarefa proposta para a aula. Lembre-se de que vocês deverão gravar esse diálogo e enviar para seu tutor.

Nessa tarefa, você deverá fazer perguntas e descobrir o que seu colega fez em suas últimas férias.

TASK – My last vacation

Here are some questions you may ask to find out about your friend's last vacation:

- How was your last vacation?
- Did you....
 - take a trip?
 - stay home?
 - see a movie?
 - read a book?
 - go out with friends?
 - play soccer?
 - go swimming?
 - stay at home stay in a hotel?
 - go for a bike ride?
 - make pizza?
 - have a meal in a restaurant?
 - go to a restaurant?
 - go sight seeing?
 - take pictures?
 - go shopping?
 - visit a friend?
 - make some new friends?

(Fonte: www.solar.virtual.ufc.br)

Na disciplina *LING 3A: Compreensão e Produção Oral*, as atividades de produção oral são geralmente chamadas de tarefas. Ellis (2003) sugere uma diferença entre os termos tarefa e exercício ou atividade. Para ele, tarefas (*tasks*) são atividades nas quais os aprendizes focam principalmente no conteúdo da mensagem a ser veiculada. Em contraste, os exercícios (*exercises*) são atividades que focam principalmente na forma ou estrutura gramatical da língua. Outra diferença que o autor destaca é que, durante a realização de tarefas, os aprendizes atuam como “usuários da língua”, fazendo uso de estratégias de

comunicação, como se eles estivessem envolvidos em atividades do mundo real. Assim, qualquer aprendizado é incidental. Em contraste, ao realizar exercícios, os participantes atuam como verdadeiros aprendizes, e a aprendizagem é intencional.

No entanto, Ellis (2003) afirma também que nem sempre os aprendizes, ao realizar uma tarefa, terão como foco o conteúdo da mensagem ou atuarão como usuários da língua em questão. O autor acredita que, durante a realização da tarefa, é necessário que os aprendizes também prestem atenção à forma que terão que usar. Assim, foco na forma é temporariamente adotado, atuando assim também como aprendizes da língua. Nas atividades descritas acima, podemos perceber que o foco das atividades de produção oral são as situações comunicativas, mas também há foco na forma, no qual os alunos devem perceber quais formas linguísticas devem usar para realizar a atividade proposta.

Até o presente momento, nossa análise sugere que as atividades orais estão em quantidade inferior às demais atividades propostas na disciplina. Na próxima seção, descreveremos as atividades presentes na disciplina *LING 4A: Compreensão e Produção Oral*.

4.1.2. LING 4A: Compreensão e Produção Oral

Assim como na disciplina anterior, a *LING 4A: Compreensão e Produção Oral* também faz parte da integralização curricular do curso semipresencial de Letras Inglês da UFC, como disciplina obrigatória pertencente ao quarto semestre letivo. A disciplina tem como objetivo desenvolver as habilidades comunicativas de ouvir e falar, através do estudo de situações prático-discursivas da língua inglesa, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário-avançado. A disciplina é composta por 5 (cinco) aulas e cada aula é dividida em 3 (três) tópicos: 1) *Listening & Speaking*; 2) *Grammar Support*; 3) *Vocabulary Development*. No tópico 1, o tema da aula é contextualizado através de vídeos, textos e áudios gravados, seguidos de atividades. O Tópico 2 apresenta o estudo da gramática vinculado ao tema da aula, através de explicação, vídeos e atividades. E o Tópico 3 traz o estudo do vocabulário que o aluno necessita para praticar o conteúdo estudado.

Na disciplina de *LING 4A: Compreensão e Produção Oral* identificamos um total de 10 (dez) atividades de produção oral, às vezes mais de uma atividade por aula. Comparando esses resultados a disciplina anterior, podemos perceber que há 100% (cem por cento) mais atividades de produção oral na *LING 4A*. Essas atividades são predominantemente atividades de portfólio, ou seja, atividades que devem ser enviadas através de gravação para a

avaliação do tutor a distância. Na aula 1, encontramos 2 (duas) atividades de produção oral. As duas atividades propõem entrevistas com um colega sobre o tema da aula. Abaixo, mostramos uma ilustração das atividades propostas na aula 1.

Figura 7 – Atividades de Produção Oral da aula 1

The screenshot shows a web browser window with the URL www.solar.virtual.ufc.br/curriculum_units/325/home. The page content includes:

LÍNGUA INGLESA IV-A: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL > Geral > Lesson 01: Speed Dating

TÓPICO 03: VOCABULARY DEVELOPMENT

Portfolio 1

We strongly advise you not to do this evaluation before visiting the grammar and vocabulary section:

QUESTION 1 QUESTION 2

QUESTION 1

1. Download a card [\(Click here to open\)](#) about dating and interview a classmate. Record the interview (questions and answers) and post it in your portfolio.

Portfolio 2

Choose six of the questions below and interview a classmate, record the interview and post it in your portfolio.

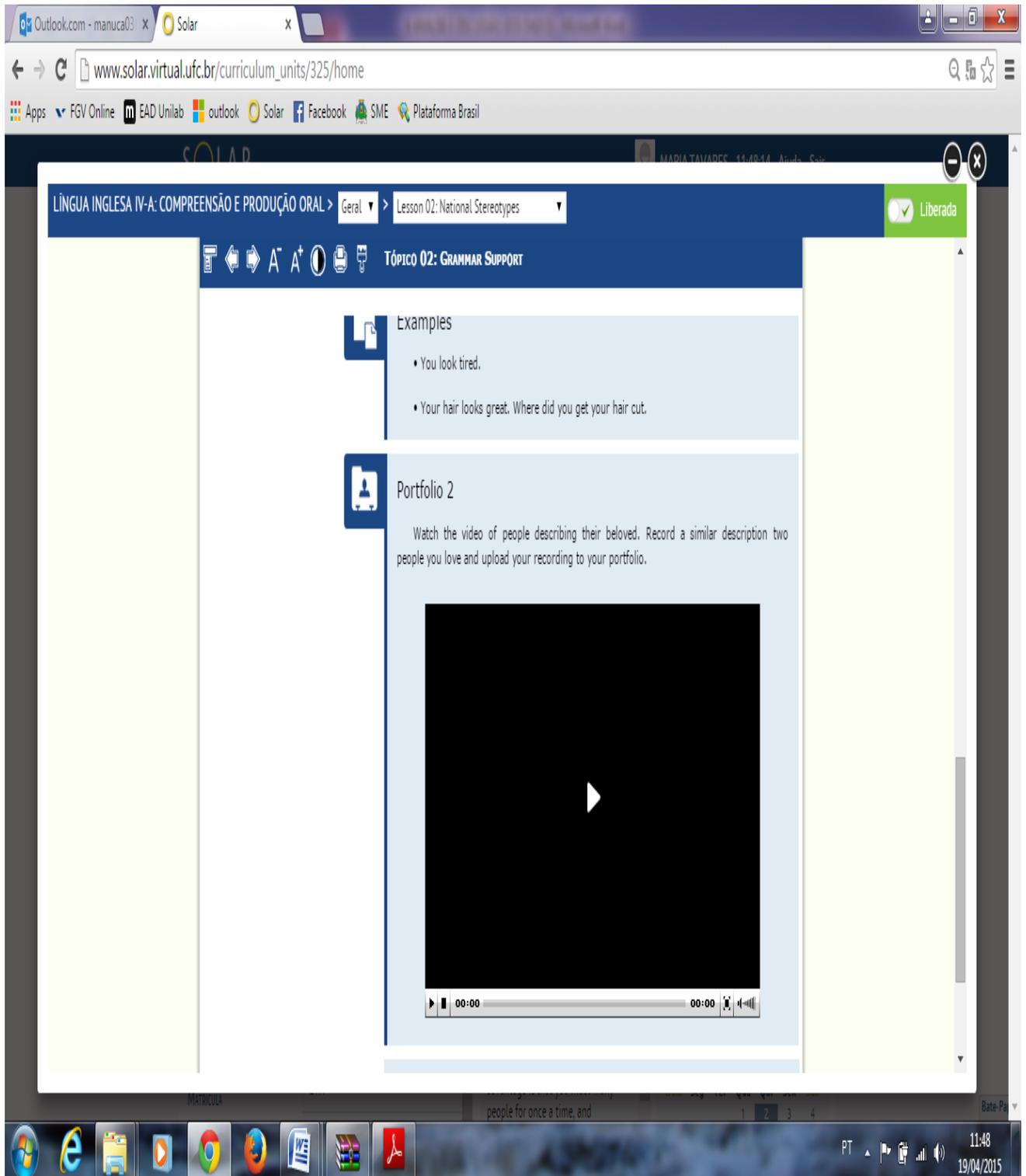
1. Have you ever gone on a blind date?
2. Have you ever been stood up?
3. Have you ever stood someone up? What did you say the next time you saw the person you stood up?
4. What are some of the advantages and disadvantages of double dating?
5. Do you know anyone who is separated? Divorced?
6. Do you know anyone who is a two-timer?
7. Have you ever two-timed / cheated on someone?
8. What are some of the problems someone might have when they two-time someone?
9. Do you find it difficult to break up with someone? How do you do it without hurting their feelings? (a nice way).

Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

A aula 2 também traz 2 (duas) atividades de produção oral. A primeira atividade, mostrada na Figura 8 abaixo, apresenta um vídeo sobre pessoas descrevendo seus entes

queridos e em seguida pede para que os alunos também gravem um vídeo, descrevendo duas pessoas de que eles gostem. A segunda atividade propõe que os alunos leiam sobre os seus signos do zodíaco e gravem suas vozes dizendo com quais características eles concordam e discordam sobre si, de acordo com a leitura. A atividade está ilustrada na Figura 9.

Figura 8 – Atividade 1 da aula 2



The screenshot displays a web browser window with the URL www.solar.virtual.ufc.br/curriculum_units/325/home. The page content includes a navigation bar with 'LÍNGUA INGLESA IV-A: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL' and 'Lesson 02: National Stereotypes'. Below this, a section titled 'TÓPICO 02: GRAMMAR SUPPORT' contains two main areas: 'Examples' with a list of sentences, and 'Portfolio 2' with a video player. The video player is currently at 00:00. The browser's taskbar at the bottom shows the Windows logo, Internet Explorer, and other application icons, along with the system tray displaying the date and time as 11:48 on 19/04/2015.

LÍNGUA INGLESA IV-A: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL > Geral > Lesson 02: National Stereotypes

TÓPICO 02: GRAMMAR SUPPORT

Examples

- You look tired.
- Your hair looks great. Where did you get your hair cut.

Portfolio 2

Watch the video of people describing their beloved. Record a similar description two people you love and upload your recording to your portfolio.

00:00 00:00

(Fonte: www.solar.virtual.ufc.br)

Figura 9 – Atividade 2 da aula 2

The screenshot shows a web browser window displaying a virtual classroom page. The browser tabs include Outlook and Solar. The address bar shows the URL www.solar.virtual.ufc.br/curriculum_units/325/home. The page header includes the user name MARIA TAVARES, the time 11:55:29, and options for 'Ajuda' and 'Sair'. The main content area is titled 'LÍNGUA INGLESA IV-A: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL' and 'Lesson 02: National Stereotypes'. A green 'Liberada' button is visible. The main topic is 'TÓPICO 03: VOCABULARY DEVELOPMENT'. Below this, there is a list of four questions:

- Do you believe in the Zodiac?
- Do you read the horoscope in newspapers or magazines?
- Do you agree with the description of your star sign? Why?
- Think of a person you know well and describe his/personality. Does it coincide with the description of his/ her star sign?

Below the questions is a section titled 'Portfolio 3' with a folder icon. The text in this section reads: 'Read and Listen about your sign again and complete the list with your agreement and disagreement about your sign. E.g I am ambitious, moody and magnetic but I am not possessive pompous and bossy. Record your voice with the agreements and disagreement and post your file in your portfolio.'

At the bottom of the page, there are navigation links: 'TOPO', 'TÓPICO ANTERIOR', 'VERSÃO PARA IMPRESSÃO', and 'MOBILE - QR CODE'. Below these is the text 'RESPONSÁVEL: PROFª. SÂMIA CARVALHO' and 'UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - INSTITUTO UFC VIRTUAL'. The footer of the browser shows the taskbar with various application icons and the system tray with the date 19/04/2015 and time 11:55.

(Fonte: www.solar.virtual.ufc.br)

As aulas 3 e 4 propõem apenas 1(uma) atividade de produção oral cada. Na aula 3, a atividade recomenda que os alunos ouçam um poema e encontrem frases que estejam na voz passiva do inglês e as gravem. Na aula 4, os alunos devem ler e gravar a leitura de uma fábula para ser enviada para o tutor. Abaixo, nas figuras 10 e 11, mostramos as atividades como são apresentadas no AVA:

Figura 10 – Atividade da aula 3

The screenshot displays a web browser window with the URL www.solar.virtual.ufc.br/lessons?bread=menu_lesson&contexts=2. The page content includes a navigation bar with the text "LÍNGUA INGLESA IV-A: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL" and "Lesson 03: Chocolate is Everything!". Below this, a blue header reads "TÓPICO 02: GRAMMAR SUPPORT". The main content area features a section titled "Portfolio 1" with the instruction: "Listen to the poem below and take all the sentences that are in the passive voice then read the sentences, record them in a voice file and upload your recording to your portfolio." A video player is embedded below the text, showing a black screen with a white play button and a progress bar at 00:00. The interface also shows a "Liberada" (Released) status in a green box. At the bottom, the system tray displays the date and time as 11:59 on 19/04/2015.

(Fonte: www.solar.virtual.ufc.br)

Figura 11 – Atividade da aula 4

Outlook.com - manuca03 x Solar x

www.solar.virtual.ufc.br/lessons?bread=menu_lesson&contexts=2

Apps FGV Online EAD Unilab outlook Solar Facebook SME Plataforma Brasil

MARIA TAVARES 12-04-52 Ajuda Sair

LINGUA INGLESA IV-A: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL > Geral > Lesson 04: Telling a Story

TÓPICO 01: LISTENING & SPEAKING - PRACTICE CORNER 1

0:00 / 5:31

Moral:

CLICK HERE AND CHECK YOUR ANSWERS

Portfolio 1

Go to <http://aesopfables.com/cgi/aesop1.cgi?1&TheBattheBirdsandtheBeasts> read the fable, record it with your voice and upload the file to your portfolio.

Return to Listening & Speaking

TOPO PRÓXIMO TÓPICO VERSÃO PARA IMPRESSÃO MOBILE - QR CODE

(Fonte: www.solar.virtual.ufc.br)

Na aula 5, encontramos quatro (quatro) atividades de produção oral. Na primeira, os alunos devem ver o vídeo e resumir os passos para as pessoas analisarem os sonhos, e a segunda atividade pede que os alunos gravem uma entrevista com perguntas sobre sonhos com um dos colegas. As perguntas da entrevista são dadas em um documento o qual os alunos devem baixar para então usar. Abaixo, mostramos a figura com as duas atividades:

Figura 12 – Atividades 1 e 2 da aula 5

Outlook.com - manuca03 x Solar x

www.solar.virtual.ufc.br/lessons?bread=menu_lesson&contexts=2

Apps FGV Online EAD Unilab outlook Solar Facebook SME Plataforma Brasil

LÍNGUA INGLESA IV-A: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL > Geral > Lesson 05: Dreams may have a meaning ✓ Liberada

TÓPICO 01: LISTENING & SPEAKING - PRACTICE CORNER 2

Portfolios 1 and 2

1. Watch the videos and summarize the 5 steps she uses to help people to analyze dreams, record your summary and post it in your portfolio.

2. Download the interview about dreams card, interview one of your classmates, record the interview and upload the interview (questions and answers) to your portfolio.

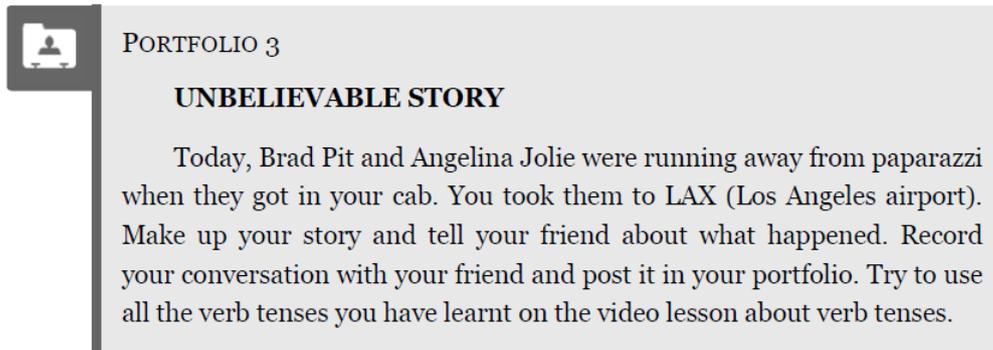
12:25 19/04/2015

(Fonte: www.solar.virtual.ufc.br)

A terceira atividade sugere que os alunos criem uma história, contando-a para um colega e gravem a conversa entre os dois. Na quarta atividade, os alunos são levados a gravar

uma entrevista, usando perguntas sugeridas que estão em um documento para download. Abaixo, mostramos a ilustração das duas atividades, nas figuras 13 e 14.

Figura 13 – Atividades 3 da aula 5

The image shows a screenshot of a digital portfolio page. On the left, there is a small icon of a person's head and shoulders. To the right of the icon, the text 'PORTFOLIO 3' is displayed in a bold, sans-serif font. Below this, the title 'UNBELIEVABLE STORY' is written in a larger, bold, sans-serif font. The main body of the page contains a paragraph of text: 'Today, Brad Pitt and Angelina Jolie were running away from paparazzi when they got in your cab. You took them to LAX (Los Angeles airport). Make up your story and tell your friend about what happened. Record your conversation with your friend and post it in your portfolio. Try to use all the verb tenses you have learnt on the video lesson about verb tenses.'

(Fonte: www.solar.virtual.ufc.br)

Figura 14 – Atividades 4 da aula 5

A night owl – someone who spends the night awake


PORTFOLIO 4
UNBELIEVABLE STORY
 Interview a friend using the questions below, then record the interview and post it in your portfolio.

QUESTIONS (CLICK HERE TO OPEN)

What time do you usually go to bed?

What time do you usually get up?

Do you ever stay up all night? Why?

Do you usually sleep in on the weekend?

Are you a light sleeper or a heavy sleeper?

Do you snore?

Do you ever drool in your sleep?

Do you use an alarm clock? What time is it set for?

Do you ever have insomnia?

What is a good cure for insomnia?
What do you usually do when you have insomnia?

Do you ever take naps during the day?



Source [1]

(Fonte: www.solar.virtual.ufc.br)

Os resultados da análise das atividades de produção oral propostas nas disciplinas *LING 3A* e *LING 4A* nos mostram que todas as atividades são assíncronas, pois são atividades que devem ser gravadas para serem enviadas ao tutor da disciplina para posterior avaliação. Este aspecto sugere que os aprendizes têm tempo para o planejamento da sua produção oral, podendo obter assim melhores resultados. Há também atividades síncronas, nas quais os alunos interagem oralmente no mesmo instante. Esta característica está presente em todas as atividades de produção oral propostas na *LING 3A*, mas apenas em algumas na *LING 4A*. Observamos também que há mais atividades espontâneas de prática oral na *LING 4A* do que na *LING 3A*. Na *LING 3A*, todas as atividades propostas são semicontroladas, ou seja, há sugestões de perguntas que podem ser utilizadas pelos alunos durante a sua produção.

Acreditamos que o ensino da produção oral também seja feito através de atividades controladas e semicontroladas, uma vez que os alunos necessitam de modelos de produção para então serem capazes que produzir sua própria fala. Principalmente o aluno da EAD, que não tem o suporte do professor em todos os momentos. Mas é importante que também haja atividades nas quais esses aprendizes possam produzir o seu discurso espontaneamente, uma vez que a fala é espontânea. Desta forma, esses professores em formação estariam praticando a produção oral da língua inglesa semelhante à usada em contextos reais.

Após descrevermos cada uma das atividades propostas nas duas disciplinas de compreensão e produção oral, passaremos a analisar a avaliação dessas disciplinas através do instrumento de avaliação, que apresentaremos na seção seguinte.

4.2 Análise das respostas do instrumento de avaliação (*checklist*)

O instrumento de avaliação (*checklist*) elaborado e utilizado nesta pesquisa teve como objetivo avaliar as disciplinas de compreensão e produção oral do curso semipresencial de Letras Inglês da UFC, com foco principal nas atividades de produção oral propostas, com base nos princípios que norteiam o ensino da habilidade de produção oral: Princípios da Abordagem Comunicativa, Princípios do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e Princípios de Aquisição/Instrução de L2.

Desta forma, apresentamos, a seguir, um mapeamento das respostas do *checklist*, de acordo com os tipos de perguntas: a) respostas referentes à descrição da disciplina e atividades de produção oral; b) respostas referentes aos princípios da abordagem comunicativa; c) respostas referentes aos princípios do ensino baseado em tarefas; d) respostas referentes aos princípios de aquisição/instrução de L2.

4.2.1 Respostas Referentes à Descrição da Disciplina e Atividades de Produção Oral

As 11 (onze) primeiras perguntas do *checklist* tiveram o intuito de investigar a frequência com que as disciplinas de compreensão e produção oral avaliadas, *LING 3A* e *LING 4A*, abordavam a habilidade de produção oral através das atividades de produção oral, do tipo de interação utilizada para a realização das atividades, se síncrona ou assíncrona, dos momentos de prática oral oportunizada aos alunos no decorrer da disciplina e dos momentos reservados para a prática do conteúdo gramatical.

De acordo com a legenda sugerida nas instruções do *checklist* (ver *Apêndice A*), entendemos que: **FREQUENTEMENTE** aplica-se à característica avaliada que tem mais de por 80% (oitenta por cento) de frequência na disciplina; **ÀS VEZES** aplica-se à característica avaliada entre 50% (cinquenta por cento) e 79% (setenta e nove por cento) por disciplina; **RARAMENTE**, equivale ao percentual de 1% (um por cento) a 49% (quarenta e nove por cento); e **NUNCA**, quando essa característica é inexistente na disciplina avaliada, ou seja, tem 0% (zero por cento) de frequência. Desta forma, após minuciosa avaliação das disciplinas e de suas atividades de produção oral, chegamos ao resultado apresentado no Quadro 6:

Quadro 6 – Respostas referentes à descrição das disciplinas e tipos de atividade de produção oral presentes

PERGUNTA	RESPOSTAS	
	LING 3A	LING 4^a
1. atividades de prática oral	RARAMENTE	RARAMENTE
2. atividades de prática oral do tipo síncrona	FREQUENTEMENTE	AS VEZES
3. atividades de prática oral do tipo assíncrona	NUNCA	ÀS VEZES
4. webconfêrencias	RARAMENTE	NUNCA
5. exercícios de gravação	FREQUENTEMENTE	FREQUENTEMENTE
6. interação oral aluno-aluno síncrona	FREQUENTEMENTE	ÀS VEZES
7. interação oral aluno-aluno assíncrona	NUNCA	NUNCA
8. interação oral professor-aluno síncrona	RARAMENTE	NUNCA
9. explanação do conteúdo gramatical	FREQUENTEMENTE	FREQUENTEMENTE
10. momentos de prática do conteúdo gramatical	FREQUENTEMENTE	FREQUENTEMENTE

Fonte: Autoria desta pesquisadora

Quanto ao número de atividades de produção oral propostas nas disciplinas, percebemos que a disciplina de *LING 3A: Compreensão e Produção Oral*, apresenta de 5 (cinco) atividades, correspondendo à apenas 3% de todas atividades propostas na disciplina,

desta forma consideramos que RARAMENTE esta característica é encontrada. Em uma disciplina cujo foco é desenvolver a habilidade de produção oral em professores de língua inglesa em formação, acreditamos que a habilidade de produção oral deveria ser abordada pelo menos 50% vezes a disciplina. Desta forma formulamos a seguinte pergunta: As atividades de produção oral propostas são suficientes para desenvolver a aquisição dessa habilidade tão requerida aos falantes de uma L2? Assim, acreditamos que, por ter como objetivo desenvolver tanto a habilidade de compreensão auditiva quanto a de produção oral, esta disciplina acaba priorizando as atividades de compreensão auditiva, pois como já mencionamos anteriormente há 76 (setenta e seis) atividades de compreensão auditiva na disciplina por completo, correspondendo a 44% (quarenta e quatro por cento) das atividades no geral.

No entanto, a disciplina *LING 4A: Compreensão e Produção Oral* apresenta mais atividades de produção oral, no total de 10 (dez) atividades. Apesar de sugerir mais atividade de produção oral do que a disciplina anterior, a *LING 4A* ainda tem como resposta RARAMENTE, pois estas atividades equivalem a um total de apenas 13% (treze por cento) de todas as atividades da disciplina em questão. As atividades de compreensão auditiva ainda são as atividades que têm mais frequência nesta disciplina, 30% (trinta por cento) das atividades, seguido pelas atividades de gramática, 26% (vinte e seis por cento) e atividades de vocabulário, 11% (onze por cento). Analisando as duas respostas, percebemos que as atividades de produção oral estão claramente em quantidade inferior que as demais atividades, em ambas as disciplinas avaliadas.

Com relação aos tipos de interação envolvidos nas atividades, percebemos que as atividades de caráter síncronas são mais utilizadas, ou seja, atividades nas quais a interação em tempo real entre alunos é a preferida, sendo todas 100% (cem por cento) atividades na disciplina *LING 3A*, que utilizam a ferramenta de videoconferência Skype, e 50% (cinquenta por cento) das atividades na *LING 4A*, que não especificam a ferramenta a ser usada, ficando a critério dos alunos. Como afirmam Estivalet e Hack (2012), as interações síncronas pessoais em L2 são essenciais para a aquisição e o desenvolvimento das habilidades orais de compreensão auditiva e produção oral, sendo extremamente importantes como atividades didáticas e pedagógicas para o ensino e aprendizagem em L2 (NUNAN, 2000; CORACINI, 2003; WHITE, 2003).

As atividades orais do tipo assíncronas, nas quais os participantes não estão presentes ao mesmo tempo no momento de realização da atividade, foram encontradas em apenas 50% (cinquenta por cento) das atividades na disciplina *LING 4A: Compreensão e*

produção oral. Portanto, concluímos que ÀS VEZES elas estão presentes. Essas atividades são de gravação, nas quais os alunos devem realizar a atividade gravando suas vozes e em seguida enviá-las para a avaliação do tutor. Vale salientar que esses tipos de atividade não requerem interação com nenhum dos participantes, a não ser com o professor que irá corrigir a atividade. Na *LING 3A*, apesar de as atividades serem síncronas no âmbito aluno-aluno, elas se tornam assíncronas no âmbito alunos-professor, uma vez que uma gravação deve ser feita e enviada para o professor. Uma das vantagens das atividades do tipo assíncrona é que os alunos têm tempo para planejar.

Com relação à videoconferência, vimos que apenas a *LING 3A* sugere atividades de videoconferência. No entanto, essas atividades são caracterizadas como atividades extras e não estão inclusas na disciplina *online*. Os professores/tutores devem marcar com seus alunos dia e horário para que essas atividades sejam realizadas. Estivalet e Hack (2014) ressaltam as vantagens da utilização de bate-papo como recurso didático e pedagógico na EAD, pois elas dinamizam a comunicação entre os participantes, ampliando os espaços de participação, socialização e discussão dos conteúdos da disciplina. Mas, para que isto ocorra, é necessário que tanto professores quanto alunos estejam engajados na atividade para então obterem êxito. Além dessa motivação de docentes e discentes, é preciso que as ferramentas tecnológicas sejam adaptadas a cada contexto e permitam assim que esses participantes as utilizem de forma otimizada para o ensino e aprendizagem na EAD (HACK, 2001).

Já em relação às atividades de gravação, esse é um recurso bastante utilizado nas atividades de produção oral encontradas nas duas disciplinas. Tanto na *LING 3A* quanto na *LING 4A*, as atividades devem ser gravadas em um arquivo de áudio para ser enviadas aos tutores das disciplinas. Neste quesito, 100% (cem por cento) das atividades utilizam o recurso de gravação de áudio. Esta é a forma encontrada para que a produção oral assíncrona seja avaliada pelo tutor a distância.

As questões 6 e 7 abordam o tipo de interação presentes entre os alunos nas disciplinas. A interação oral síncrona aluno-aluno na disciplina *LING 3A* é considerada FREQUENTEMENTE, uma vez que todas as atividades utilizam o programa de comunicação síncrona Skype para a realização das atividades. Na *LING 4A*, apenas 50% (cinquenta por cento) das atividades apresentam interação síncrona aluno-aluno, sendo considerado esse quesito como ÀS VEZES. No entanto, não evidenciamos nenhuma interação oral aluno-aluno assíncrona nas duas disciplinas avaliadas. Podemos ressaltar que existem interações assíncronas nas duas disciplinas, como fórum de discussão e email, mas que estas interações não se caracterizam como orais, desta forma, não fazem parte do foco da nossa pesquisa. A

gravação de áudio é considerada uma atividade oral assíncrona, no entanto, não evidenciamos recorrência deste tipo de atividade no âmbito aluno-aluno, apenas no âmbito aluno-professor.

Em relação à interação oral professor-aluno síncrona, podemos mencionar o uso da videoconferência sugerida na *LING 3A*. As videoconferências são meios para encurtar a distância entre professores e alunos nesse contexto de ensino, além de criar mais oportunidades de prática oral em um curso de L2, como a licenciatura a distância de Letras Inglês.

As questões 9 e 10 que dizem respeito à explanação do conteúdo gramatical e aos momentos de prática desse conteúdo, evidenciamos que, nas duas disciplinas avaliadas, essa característica é bastante frequente. Na disciplina *LING 3A*, na seção *Grammar Support*, inserida no tópico *Getting Ready*, há explicações e atividades relacionadas ao conteúdo gramatical abordado. O mesmo acontece na *LING 4A*, em que o conteúdo gramatical também se encontra no tópico *Grammar Support*. Um dos aspectos importantes para o desenvolvimento da competência comunicativa de aprendizes de L2, segundo Canale e Swain (1980), é ter o domínio do sistema de regras da língua alvo, ou seja, desenvolver a competência linguística de seus aprendizes, assim o estudo da gramática também se torna relevante. Entretanto, autores como Ellis (2003; 2005) e Skehan (1996, 1998) também defendem que o ensino da gramática deve ser de modo incidental, ou seja, deve ser implícito nas situações comunicativas propostas através das tarefas. Skehan (1996, 1998) salienta que deve ter um momento reservado para a forma, mas com ressalvas. Os autores acreditam que tarefas devam ter como foco o conteúdo da mensagem e não na estrutura da língua. Como estas disciplinas têm como foco desenvolver as habilidades orais da língua inglesa, as atividades deveriam ser voltadas para a prática destas habilidades. Até por que os alunos da Licenciatura a distância de Letras Inglês têm a oportunidade de estudar a gramática da língua em outras disciplinas, como as disciplinas de *LING B*, que abordam aspectos da leitura e escrita, Morfossintática I e II, Tópicos Avançados de Gramática etc. Desta forma, acreditamos que as atividades devam ser elaboradas com foco nas habilidades orais.

Esta primeira análise do instrumento revela que as atividades de prática oral propostas nas disciplinas *online* de compreensão e produção oral do curso analisado em questão parecem estar abaixo das expectativas para um curso que trata de oralidade, pois, de acordo com a análise dos dados, as oportunidades de prática da habilidade de produção oral estão em quantidade inferior se comparadas às outras atividades que envolvem outras habilidades, como compreensão oral e gramática, por exemplo. Nas próximas subseções,

analisaremos e discutiremos as respostas observadas nas perguntas relativas às teorias próprias ligadas a habilidade de produção oral, na qual nos propomos a observar neste estudo.

4.2.2. Respostas Referentes aos Princípios da Abordagem Comunicativa

Como mencionado anteriormente, um dos objetivos da nossa pesquisa era conferir se as atividades de produção oral presentes nas disciplinas *online* de compreensão e produção oral do curso semipresencial de Letras Inglês da UFC estavam embasadas em princípios da Abordagem Comunicativa para o ensino de L2. Sendo assim, criamos perguntas no nosso checklist baseadas nestes princípios com o intuito de averiguar tal condição. Após análise das disciplinas e atividades de produção oral, chegamos ao seguinte resultado, apresentado no Quadro 7:

Quadro 7 – Respostas do checklist referentes aos Princípios da Abordagem Comunicativa.

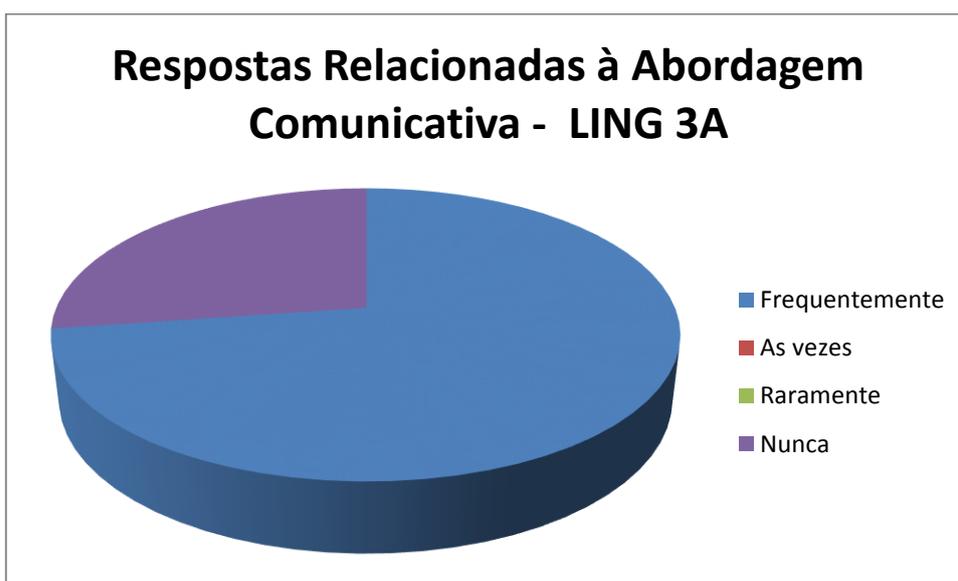
As atividades orais analisadas	LING 3^a	LING 4^a
11. apresentam simulação da comunicação do mundo real	FREQUENTEMENTE	FREQUENTEMENTE
12. fazem uso de material autêntico	NUNCA	ÀS VEZES
13. abordam aspectos pragmáticos e culturais da língua	FREQUENTEMENTE	ÀS VEZES
14. trabalham o ensino da gramática de forma contextualizada	FREQUENTEMENTE	FREQUENTEMENTE
15. propiciam interação entre os participantes	FREQUENTEMENTE	RARAMENTE
16. têm como foco a comunicação	FREQUENTEMENTE	FREQUENTEMENTE
17. têm como foco a prática formal da língua	NUNCA	RARAMENTE
18. apresentam temas contextualizados	FREQUENTEMENTE	FREQUENTEMENTE
19. apresentam formas controladas ou semicontroladas de uso da língua	FREQUENTEMENTE	ÀS VEZES
20. possibilitam ao aluno uma produção livre e espontânea da	NUNCA	RARAMENTE

língua		
21. apresentam amostras significativas do uso da língua (contextualizadas)	FREQUENTEMENTE	FREQUENTEMENTE

Fonte: Aatoria desta pesquisadora

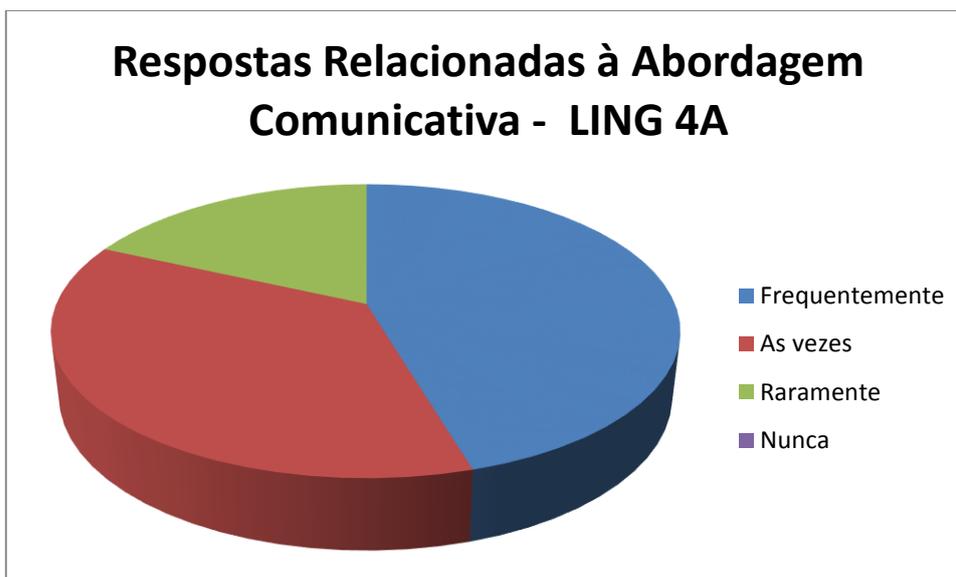
Das 11 (onze) perguntas do *checklist* que contém características referentes aos princípios da Abordagem Comunicativa, observamos que 8 (oito) das respostas na disciplina *LING 3A* indicavam FREQUENTEMENTE, ou seja, essas características são vistas em mais de 80% (oitenta por cento) das atividades da disciplina. Apenas 3 (três) respostas indicavam NUNCA, o que corresponde a 20% (vinte por cento) das respostas. Em nenhuma das perguntas obtivemos as respostas ÀS VEZES ou RARAMENTE. Podemos observar esta indicação no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Respostas Relacionadas à Abordagem Comunicativa na *LING 3A*



Fonte: Aatoria desta pesquisadora

Na disciplina *LING 4A*, evidenciamos a resposta FREQUENTEMENTE em 5 (cinco) das respostas, o que equivale a 45% (quarenta e cinco por cento). Obtivemos 36% (trinta e seis por cento) das respostas ÀS VEZES e 18% (dezoito por cento), RARAMENTE. Nesta disciplina, nenhuma das perguntas referentes aos princípios da Abordagem Comunicativa teve resposta NUNCA. O Gráfico 2 representa análise descrita acima:

Gráfico 2 - Respostas Relacionadas à Abordagem Comunicativa na *LING 4A*

Fonte: Autoria desta pesquisadora

A metodologia comunicativa para o ensino e aprendizagem de L2 surgiu com os objetivos de comunicação a partir de situações contextualizadas de ensino e aprendizagem de L2 (CORACINI, 2003). Desta forma, aprender uma L2 não significava apenas conhecer as estruturas, o funcionamento, a tradução e a gramática de uma língua, mas também conhecer a cultura e vivenciar a língua alvo, aspectos importantes para o desenvolvimento da competência comunicativa. Com a Abordagem Comunicativa em voga, os aprendizes se aproximavam da utilização real da língua através da simulação de diferentes contextos de uso espontâneo e semiespontâneo. Portanto, o estudo metódico e estrutural é deixado de lado e o estudo contextualizado, comunicativo e funcional é aderido nas salas de aula (ESTIVALET, 2012). Nunan (2000, p.9) afirma que “as mudanças mais difundidas na prática do ensino nos últimos 20 anos são aquelas que podem ser descritas como o ensino de línguas comunicativo”. A pergunta 11 do *checklist*, apresentada no Quadro 2, refere-se especialmente à simulação de situações reais de utilização da língua nas atividades de produção oral propostas nas duas disciplinas. Observamos que, das 5 (cinco) atividades propostas na *LING 3A*, todas as atividades sugerem a simulação da comunicação do mundo real utilizando a língua alvo, ou seja, 100% (cem por cento). Na *LING 4A*, das 10 (dez) atividades, 8 (oito) apresentam esta característica, correspondendo a 80% (oitenta por cento) das atividades. Desta forma, em ambas as disciplinas, a resposta para esta pergunta foi FREQUENTEMENTE.

Quanto a utilização de material autêntico nas atividades analisadas, conteúdo referente à questão 12, observamos que este tipo de material não está presente nas propostas de atividade de produção oral em si da disciplina *LING 3A*, já que em nenhum momento das atividades os alunos utilizam este material autêntico para a realização da atividade. No entanto, salientamos que vídeos, textos e áudios autênticos fazem parte da disciplina em outras atividades que não focam a produção oral em si, mas que servem de insumo para a produção oral. Na *LING 4A*, o uso de material autêntico (vídeos) são utilizados em 5 (cinco) das 10 (dez) atividades de produção oral. O uso de materiais autênticos é uma das características enfatizadas no ensino comunicativo de línguas para aproximar os aprendizes da língua alvo. Com o uso da internet, os alunos têm acesso fácil e rápido a este tipo de material que pode ajudá-los a desenvolver a competência comunicativa na língua.

Por aspectos pragmáticos e culturais da língua, entendemos pela utilização da língua alvo levando em consideração não apenas o domínio das estruturas linguísticas, mas também o uso da língua pela sua comunidade falante e de sua cultura. É importante que o aprendiz seja capaz de gerar enunciados contextualizados e plausíveis, ou seja, estes enunciados devem corresponder ao uso da língua por seus falantes sem lhes causar estranhamento (HYMES, 1972). Nesta questão, a *LING 3A* apresenta resposta FREQUENTEMENTE, pois observamos esta característica em 100% das atividades. Na *LING 4A*, 50% das atividades manifestam este traço, obtendo, assim, resposta ÀS VEZES.

A próxima pergunta diz respeito ao ensino da gramática de forma contextualizada. Como mencionamos anteriormente, a competência linguística é um aspecto importante para se alcançar a competência comunicativa. No entanto, o Ensino Comunicativo de Línguas sugere que o ensino das estruturas gramaticais deve ser de forma contextualizada, subordinado às funções da língua. Esta prática implantada nesta abordagem se opõe ao modelo anterior de ensino, a Abordagem Audiolingual, no qual o sistema da língua não necessariamente deveria ser contextualizado. Brown (2001, p. 45) afirma que a “contextualização é uma premissa básica no ensino comunicativo de línguas”. Desta forma, ao observarmos as atividades de produção oral, notamos que em ambas as disciplinas, de 80% a 100% das atividades abordam a gramática da língua de forma contextualizada.

Na Abordagem Comunicativa, é esperado que os participantes interajam entre si, seja em grupos, pares ou através da escrita. O papel do professor é motivar, encorajar e ajudar seus aprendizes a lidar com situações não ensaiadas. Quanto à interação, podemos afirmar que todas as atividades de produção oral da *LING 3A* propiciam interação, tendo como resposta

FREQUENTEMENTE. Na *LING 4A*, apenas 50% (cinquenta por cento) das atividades propiciam interação entre os participantes, obtendo resposta ÀS VEZES.

Em relação ao foco na comunicação, conteúdo da pergunta 16, ambas as disciplinas obtiveram resposta FREQUENTEMENTE, ou seja, 100% (cem por cento) na *LING 3A* e 90% (noventa por cento) na *LING 4A*. Já com relação ao foco na forma, ou seja, nas estruturas da língua, notamos que nenhuma das atividades de prática oral da *LING 3A* tem esta característica. Na *LING 4A*, cerca de 10% (dez por cento) das atividades têm como foco a forma.

Com relação aos temas contextualizados, referente à questão 18, percebemos que na tanto na *LING 3A* quanto na *LING 4A* são FREQUENTEMENTE. Isto quer dizer que temas contextualizados estão presentes entre 80% a 100% das atividades de produção oral nas duas disciplinas. Como o contexto é um aspecto considerado relevante nesta abordagem, podemos concluir que as disciplinas são satisfatórias neste quesito.

A questão 19 aborda a questão da apresentação de formas controladas e semicontroladas do uso da língua. Esta característica não faz parte das premissas do ensino comunicativo de línguas. Na verdade, o ensino comunicativo visa o uso mais espontâneo da língua nas situações comunicativas nas salas de aula, que poderão se tornar reais fora dela. Sobre este aspecto, reservamos a questão 20. Retornando à questão 19, identificamos que na *LING 3A*, FREQUENTEMENTE as atividades de produção oral apresentam formas controladas ou semicontroladas de uso da língua. Observamos esta característica principalmente nos modelos de língua que os alunos devem utilizar para realização da atividade proposta. Esta característica foi observadas em 5 (cinco) das 5 (cinco) atividades de produção oral propostas na disciplina, equivalendo então à 100% (cem por cento) das atividades. Na *LING 4A*, o uso de formas controladas e semicontroladas se mostra em 60% (sessenta por cento) das atividades de produção oral. Desta forma, consideramos que esta característica é ÀS VEZES abordada nesta disciplina.

Este resultado implica diretamente no resultado da questão seguinte, que se refere à produção livre e espontânea da língua. Na *LING 3A*, este aspecto é considerado NUNCA, pois em todas as atividades propostas modelos de pergunta são sugeridos para serem usados durante a realização da atividade oral. No entanto, podemos considerar que a resposta dada as pergunta seja espontânea, uma vez que não há modelos de resposta. Desta forma consideramos que estas são atividades semicontroladas. Na *LING 4A*, também evidenciamos que RARAMENTE as atividades apresentam produção oral totalmente livre e espontânea, pois também encontramos modelos de perguntas a serem utilizadas durante a atividade.

Com base nos resultados, podemos observar que ainda é baixo o percentual de atividades que requerem o uso da língua de forma livre e espontânea e que o uso de formas controladas e semicontroladas da língua ainda é bastante significativo em ambas as disciplinas. Autores como UR (1995) e Brown (2000, 2001) defendem que a produção no ensino comunicativo de línguas deve ser menos controlada e mais pessoal, além de dar mais relevância à fluência do que à acurácia. Ur (1995, p. 255) destaca que na abordagem comunicativa “a produção do aprendiz deve ser livre em vez de controlada pelo professor, pessoal em vez de impessoal. Tarefas envolvem construir e compreender significados em vez de receber ou produzir itens corretos”. Entendemos que atividades controladas e semicontroladas fazem parte do ensino de línguas na EAD, uma vez que os alunos precisam de um suporte para realizar as atividades porque os professores não estão presentes o tempo inteiro para fazer esse papel. No entanto, estes alunos precisam ter momentos de prática espontânea. É importante que os alunos da EAD sejam desafiados a produzir oralmente de forma espontânea com pelo menos uma atividade em cada disciplina.

A última pergunta do *checklist* relacionadas às características da Abordagem Comunicativa se refere às amostras significativas do uso da língua, ou seja, se estas amostras são contextualizadas às situações comunicativas da língua. Neste quesito, em ambas as disciplinas, consideramos que FREQUENTEMENTE essa característica é tratada desta forma. Quer dizer que em mais de 80% das atividades de produção oral de cada disciplina esta característica estava presente.

Considerando as principais características da Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas, nossa análise mostra que as disciplinas avaliadas seguem na maioria das vezes, satisfatoriamente estes princípios. Alguns pontos podem ser revistos, de forma que propiciem à interação e comunicação entre os participantes e o professor, à atividades mais espontâneas, tendo em vista que para se desenvolver habilidade de produção oral é necessário que mais atividades sejam propostas com esse foco.

Na subseção seguinte, analisaremos as respostas às perguntas do checklist referentes ao Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, que é considerado uma extensão da Abordagem Comunicativa.

4.2.3 Respostas Referentes aos Princípios do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

As 10 (dez) perguntas seguintes do checklist tiveram o intuito de averiguar se as atividades de produção oral propostas nas disciplinas *online* de compreensão e produção oral,

objetos desta pesquisa, estavam embasados em princípios do ensino de línguas baseado em tarefas. Após análise e avaliação das atividades dispostas nas disciplinas de *LING 3A* e *LING 4A*, obtivemos o seguinte resultado:

Quadro 8 – Respostas do *checklist* referentes aos Princípios do Ensino Baseado em Tarefas

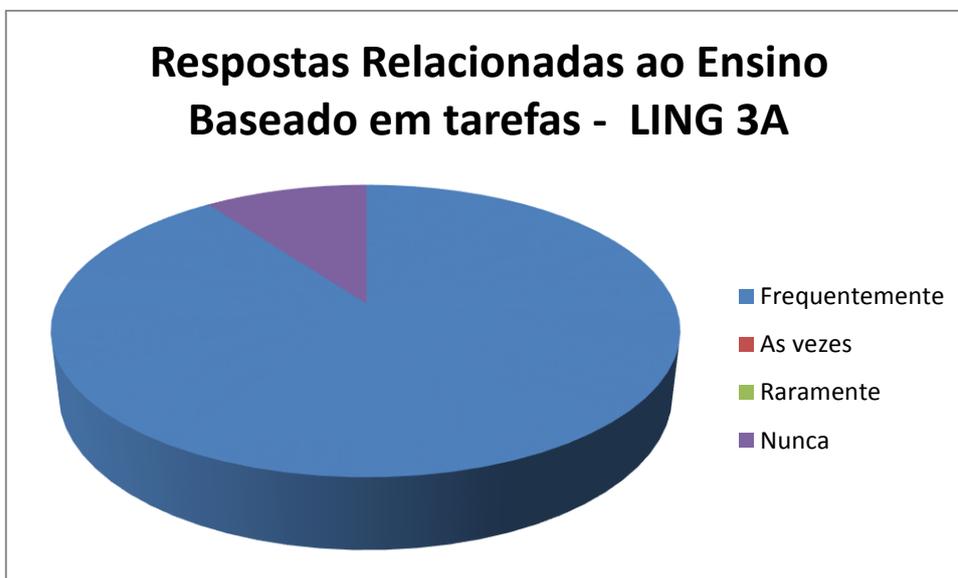
As atividades orais analisadas	<i>LING 3A</i>	LING 4 ^a
21. visam o uso da língua como meio de comunicação	FREQUENTEMENTE	FREQUENTEMENTE
22. apresentam propósitos comunicativos	FREQUENTEMENTE	FREQUENTEMENTE
23. possibilitam a interação com foco no significado (conteúdo)	FREQUENTEMENTE	ÀS VEZES
24. apresentam foco voltado para o significado das informações em contextos comunicativos	FREQUENTEMENTE	FREQUENTEMENTE
25. apresentam foco na forma em caráter não intencional	FREQUENTEMENTE	ÀS VEZES
26. têm um propósito comunicativo, não linguístico, claramente definido	FREQUENTEMENTE	FREQUENTEMENTE
27. apresentam relação com as atividades realizadas no mundo real	FREQUENTEMENTE	FREQUENTEMENTE
28. têm objetivo comunicativo a ser realizado	FREQUENTEMENTE	FREQUENTEMENTE
29. proporcionam tempo para planejamento	FREQUENTEMENTE	FREQUENTEMENTE
30. possibilitam a repetição da atividade oral	NUNCA	NUNCA

Fonte: Autoria desta pesquisadora)

De acordo com os dados do quadro acima, observamos que na disciplina *LING 3A*, 9 (nove) das 10 (dez) respostas das perguntas do *checklist* obtiveram resposta FREQUENTEMENTE. Isso nos mostra que 90% das atividades de produção oral nesta disciplina têm características de tarefas. Apenas 1 (uma) pergunta obteve resposta NUNCA. Na disciplina *LING 4A*, das 10 (dez) questões, 7 (sete) foram respondidas como FREQUENTEMENTE, o que equivale a 70% (setenta por cento) das características

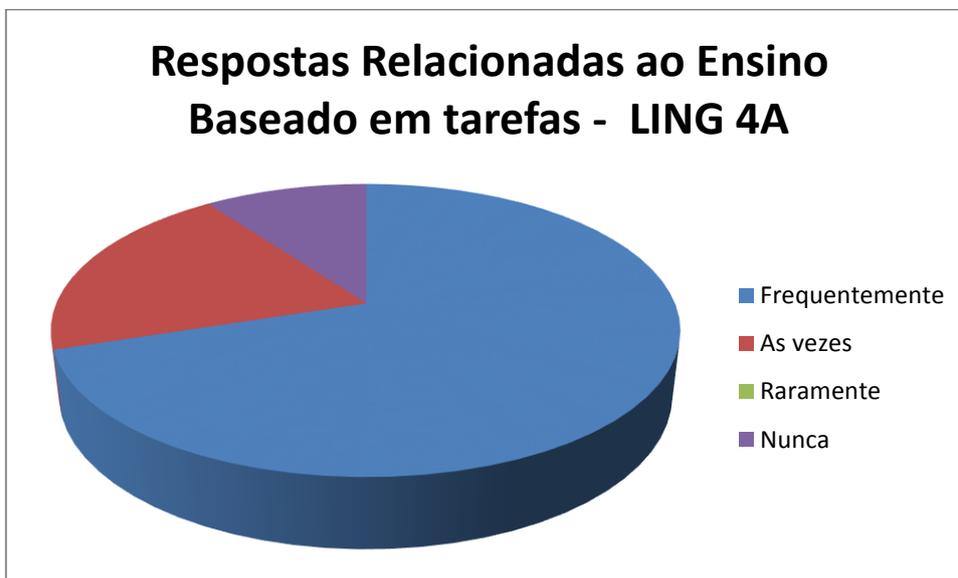
analisadas. Das outras 3 (três) perguntas, duas tiveram resposta ÀS VEZES, proporcionalizando 20% (vinte por cento) das características e 1 (uma), NUNCA, com 10% (dez por cento). Abaixo, apresentamos os gráficos que compõem este resultado:

Gráfico 3 - Respostas Relacionadas ao Ensino de Línguas Baseado em Tarefas na *LING 3A*



Fonte: Autoria desta pesquisadora

Gráfico 4 - Respostas Relacionadas ao Ensino de Línguas Baseado em Tarefas na *LING 4A*



Fonte: Autoria desta pesquisadora

Para avaliarmos as atividades de produção oral das duas disciplinas *online* da Licenciatura a distância de Letras Inglês da UFC usamos o princípio básico de definição de tarefa proposta por Ellis (2003), Long (1985), Richards, Platt e Webber (1985), Nunan (1989) e Skehan (1996) que tarefas são atividades que têm como foco primordial o significado da

língua. Desta forma, as perguntas do checklist foram elaboradas seguindo esta premissa básica. A questão 21 do checklist pergunta se as atividades orais analisadas visam o uso da língua como meio de comunicação. Esta pergunta está ligada à primeira definição de tarefa e se refere ao uso da língua como forma de interação e comunicação. Na *LING 3A*, observamos esta característica em 100% (cem por cento) as atividades de produção oral propostas. Na *LING 4A*, observamos este aspecto em 80% (oitenta por cento) das atividades propostas na disciplina. Desta forma consideramos que a maioria das atividades de produção oral nas duas disciplinas visa o uso da língua como meio de comunicação. Esse total equivale a 86,6% (oitenta e seis vírgula seis por cento) das atividades.

Quanto à apresentação de propósitos comunicativos, conteúdo referente à pergunta 22, obtivemos o mesmo resultado da questão anterior. Desta forma, 100% (cem por cento) das atividades de produção oral na *LING 3A* apresentam propósitos comunicativos, ou seja, tem a intenção de comunicar algo. Enquanto, 80% (oitenta por cento) das atividades de produção oral da *LING 4A* apontaram esta particularidade. No entanto, quando se refere à possibilidade de interação com foco no significado, conteúdo da pergunta 23, o resultado mostrou que apenas 50% (cinquenta por cento) das atividades de produção oral da *LING 4A* apresentaram este traço. Este resultado se dá devido à questão da interação. Apesar de serem atividades que têm foco no significado, nem todas elas envolvem interação. Na *LING 3A*, 100% (cem por cento) das atividades de produção oral envolvem interação com foco no significado. Ellis (2003) crê que a interação é importante para a aprendizagem de línguas porque é através dela que os aprendizes conseguem perceber as estruturas da língua e a forma de como elas devem ser usadas. Além de a interação proporcionar mecanismos, como a negociação de significado e estratégias de comunicação, que são benéficas para a eficácia da comunicação e para a aquisição da língua.

A pergunta 24 do checklist, que se refere ao foco voltado para o significado das informações em contextos comunicativos, revela que na *LING 3A* e *4A* essa característica é FREQUENTEMENTE, respectivamente em 100% e 80% das atividades. Já em relação à apresentação de foco na forma de caráter não intencional, constatamos que esta característica se manifesta em 100% das atividades de produção oral na *LING 3A*, desta forma, obtendo resposta FREQUENTEMENTE. Na *LING 4A*, percebemos que 70% das atividades apresentam este padrão. Como já mencionamos anteriormente, as tarefas envolvem primordialmente foco no conteúdo da mensagem a ser comunicada. Apesar de alguns autores, como Ellis (2003), Skehan (1996, 1996) também acreditarem que deve existir um tempo dedicado à forma.

Na questão 26, os dados mostram que 100% (cem por cento) das atividades da *LING 3A* têm propósito comunicativo claramente definido, enquanto 80% (oitenta por cento) das atividades na *LING 4A* expressam esse traço. No entanto, consideramos que esta característica está FREQUENTEMENTE presente em ambas as disciplinas. O mesmo resultado se aplica quanto à relação com atividades realizadas no mundo real, ou seja, se as tarefas envolvem o uso da língua similar ao do cotidiano. Assim, 100% (cem por cento) e 80% (oitenta por cento) na *LING 3A* e *4A*, respectivamente. Esse aspecto requer que os aprendizes realizem uma atividade de uso da língua de forma semelhante das formas que encontramos no contexto fora da sala de aula, como por exemplo, perguntando e respondendo questões ou lidando com mal-entendidos, desta forma estes usos poderão refletir em suas ocorrências em comunicações no mundo real (ELLIS. 2003).

A pergunta 28 desta subseção do checklist aborda a questão do objetivo comunicativo a ser realizado pela tarefa. Toda tarefa deve ter um resultado (*outcome*), comunicativo claramente definido a ser realizado pelo aprendiz. A tarefa só é declarada completa quando este objetivo comunicativo é atingido. Segundo Crookes (1986), este ‘objetivo específico’ é uma característica essencial de uma tarefa. Nas duas disciplinas observamos que este aspecto é satisfatoriamente atendido, uma vez que em 100% (cem por cento) das atividades na *LING 3A* encontramos objetivos comunicativos a serem realizados e em 80% (oitenta por cento) das atividades na *LING 4A* expressam este padrão.

As questões 29 e 30 do checklist se referem ao tempo de planejamento pré-tarefa e à repetição da atividade oral. Quanto ao planejamento, 100% (cem por cento) das atividades de ambas as disciplinas propiciam tempo para planejamento pré-tarefa. Isto quer dizer que os aprendizes têm tempo suficiente para planejar suas falas, o que pode levar a um melhor desempenho durante a realização da atividade oral. Diversas pesquisas em aquisição de L2 indicam que o planejamento pré-tarefa ajuda o aprendiz a realizar sua produção com mais acurácia e rapidez (CROOKES, 1989, ELLIS, 1987, FOSTER; SKEHAN, 1996, MENHERT, 1998, ORTEGA, 1999, GUARÁ-TAVARES, 2009, 2011).

Quanto à repetição da atividade oral, constatamos que é inexistente em ambas as disciplinas. Desta forma, a resposta para a pergunta 30 foi NUNCA. Assim, notamos que apesar de envolver tempo de planejamento antes das atividades orais, essas atividades nunca são repetidas, o que poderia melhorar ainda mais o desempenho dos aprendizes. Bygate (2001) alega que realizando a tarefa novamente, os aprendizes estão cognitivamente mais preparados e, portanto, serão capazes de gerar uma produção mais sofisticada e elaborada nesta segunda chance.

A partir dos resultados colhidos através da avaliação das atividades por meio do checklist que elaboramos com as características dos princípios do ensino de línguas baseado em tarefas, podemos perceber que a maioria das atividades de ambas as disciplinas que nos propusemos a avaliar têm características marcantes do que as pesquisas apontam como tarefas. Desta forma podemos afirmar que as atividades dispostas nas disciplinas *online* analisadas têm características de tarefas. De acordo com os resultados, 81,2% (oitenta e um vírgula dois por cento) das atividades apresentam as características deste tipo de ensino e, portanto, podem ter o potencial de desenvolver a habilidade de produção oral nos professores em formação da Licenciatura a distância de Letras Inglês da UFC. Não somente são capazes de desenvolver satisfatoriamente a habilidade de produção oral como também as outras habilidades das quais o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas se propõe a trabalhar. No entanto, como nesta pesquisa estamos focando apenas a habilidade de produção oral, reiteramos o que Ellis (2003), seguindo outras pesquisas em tarefas e no ensino de línguas (UR, 1981; CROOKES; GRASS 1993; BYGATE, SKEHAN, SWAIN, 2001), que atividades do tipo tarefa são direcionadas às habilidades orais, especialmente à produção oral. Apesar de algumas tarefas envolverem leitura e escrita, a hipótese é de que elas devem ser realizadas oralmente. Desta forma, as tarefas são essenciais para a prática de uma L2 e conseqüentemente para o sucesso no desenvolvimento da habilidade da fala em L2.

Na próxima subseção, analisaremos as respostas do *checklist* referentes aos princípios de aquisição/instrução de L2.

4.2.4. Respostas Referentes aos Princípios de Instrução/Ensino de L2

Ellis (2005) sintetizou um vasto corpo de pesquisa conduzido na área de aquisição de L2 em princípios acerca do que é essencial para que a aprendizagem de L2 ocorra. Desta forma, utilizamos alguns destes princípios, aqueles voltados às aulas em si para compor esta seção do *checklist*. Estes princípios estão ligados principalmente a: insumo, insumo enfatizado, insumo frequente, produção e interação⁹.

O quadro 9 mostra o resultado das respostas do checklist para as perguntas relacionadas aos princípios de instrução/ensino de L2:

⁹ Ellis (2005) propôs outros princípios acerca do essencial para a aprendizagem de L2, além dos citados acima. No entanto, tais princípios se referem aos aprendizes e não ao material de ensino, objeto deste estudo.

Quadro 9 – Respostas do *checklist* referentes aos Princípios de Instrução/Ensino de L2

PRINCÍPIOS DE AQUISIÇÃO/INSTRUÇÃO EM L2		
As atividades orais analisadas	LING 3A	LING 4^a
31. propiciam insumos suficientes para a realização da atividade	FREQUENTEMENTE	FREQUENTEMENTE
32. apresentam os insumos enfatizados necessários para a realização da atividade (negrito, itálico, em cores, etc.)?	FREQUENTEMENTE	FREQUENTEMENTE
33. apresentam insumos frequentes (repetições)	AS VEZES	AS VEZES
34. propiciam oportunidade de produção	FREQUENTEMENTE	FREQUENTEMENTE
35. propiciam oportunidades de interação	FREQUENTEMENTE	AS VEZES

Fonte: Autoria desta pesquisadora

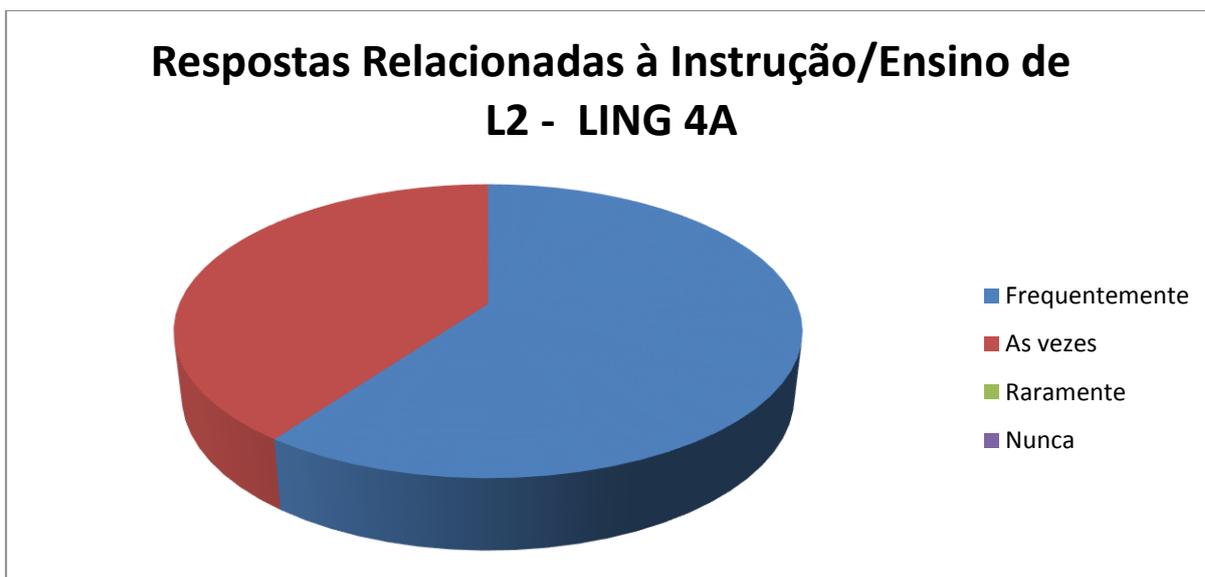
De acordo com os dados do quadro acima, na *LING 3A*, 80% (oitenta por cento) das respostas foram FREQUENTEMENTE e foram 20% (vinte por cento) ÀS VEZES. Na *LING 4A*, FREQUENTEMENTE obteve com 60% (sessenta por cento) das respostas e ÀS VEZES, 40% (quarenta por cento). Os gráficos 5 e 6 ilustram os resultados que alcançamos:

Gráfico 5 - Respostas Relacionadas aos Princípios de Instrução/Ensino de L2



Fonte: Autoria desta pesquisadora

Gráfico 6 - Respostas Relacionadas aos Princípios de Instrução/Ensino de L2



Fonte: Autoria desta pesquisadora

Dentre os princípios que Ellis (2005) destaca como essencial para a eficácia na instrução de L2 é o insumo. Ellis e Wells (1980) demonstraram que uma porção substancial da variação da rapidez na aquisição de crianças pode ser justificada pela quantidade e qualidade do insumo que elas receberam e o mesmo acontece na aquisição de L2. Se os aprendizes não forem expostos à língua alvo, eles não conseguirão adquiri-la. Geralmente, quanto mais exposição à língua alvo os aprendizes tiverem, mais e mais rápido eles irão aprender. Seguindo este princípio, elaboramos a questão 31 e constatamos que ambas as disciplinas propiciam insumos suficientes para a realização das atividades. Como, geralmente, as atividades estão dispostas ao final da aula, os alunos recebem os insumos durante as aulas, através de vídeos, textos, explicações, áudios e etc., para então serem capazes de realizar suas atividades de produção oral. Assim, consideramos que em ambas as disciplinas, esta característica relacionada ao insumo é **FREQUENTEMENTE**.

Além de existir insumo, este deve ser também enfatizado e frequente. Assim, nas questões 32 e 33 abordamos estes aspectos. Quanto ao insumo enfatizado, que se apresenta através de cores, negrito, itálico, elevação na voz, entre outros recursos, constatamos que está presente nas aulas. Desta forma, a questão 30 obteve resposta **FREQUENTEMENTE** (100%) em ambas as disciplinas analisadas. Entretanto, com relação ao insumo frequente, ou seja, aqueles elementos linguísticos que se repetem de forma que os aprendizes sejam expostos frequentemente aos itens linguísticos estudados, percebemos que tal característica acontece apenas **ÀS VEZES**, isto quer dizer que entre 50% a 79% da disciplina. Krashen (1981, 1994)

foi um dos pesquisadores que mais defenderam a importância do insumo na aquisição de uma L2. No entanto, outros pesquisadores (SWAIN, 1995; SKEHAN, 1998) acreditam que o insumo sozinho não é suficiente para se adquirir uma L2 e argumentam que a produção também tem papel importante no processo de aquisição.

Desta forma perguntamos na questão 34 se as atividades orais propiciavam oportunidades de produção. De acordo com a avaliação, verificamos que as duas disciplinas, *LING 3A* e *LING 4*, concediam oportunidades de produção. Sendo assim, consideramos que esta particularidade é FREQUENTE. Swain (1995) e Skehan (1998) consideram este aspecto importante para a aquisição, pois a produção além de permitir que os aprendizes testem suas próprias hipóteses sobre a língua, ela também: gera um melhor insumo através do *feedback*, força o processo sintático da língua, ajuda a automatizar o conhecimento já existente, fornece oportunidades ao aprendiz em desenvolver a habilidade de discurso, criar o seu próprio discurso e de resultar em insumo da sua própria produção.

Outra característica pertinente quanto à instrução de L2 sugerida por Ellis (2005) é a interação, que está presente na pergunta 35. Avaliamos que a interação está evidente em 100% (cem por cento) das atividades da *LING 3A* e 50% (cinquenta por cento) das atividades da *LING 4A*. Assim, tivemos resposta FREQUENTEMENTE e ÀS VEZES, respectivamente para as duas disciplinas.

De acordo com Ellis (2005), a interação é amplamente aceita como essencial para a aquisição de línguas, como a Teoria Sociocultural (LANTOLF, 2000) e a Hipótese da Interação (LONG, 1996) que acreditam que ela é a responsável para a aquisição. Assim, Ellis (2005) também supõe que, assim como o insumo e a produção, a interação oral é igualmente importante para a aquisição. Hatch (1978, p. 404) coloca que “se um indivíduo aprende a conversar, ele aprende a interagir verbalmente, e através da interação estruturas sintáticas são desenvolvidas”. Sendo assim, é importante que sejam criados contextos em que os aprendizes tenham um propósito para usar a língua de forma interativa e expressar suas próprias ideias. Segundo Ellis (2003), para se alcançar este objetivo, as atividades do tipo tarefa são mais eficazes do que as do tipo exercício.

Com este resultado, percebemos que quanto aos princípios de instrução/ensino de L2, as atividades orais das disciplinas analisadas apresentam as características observadas, em sua maioria, frequentemente. Isto quer dizer que em 70% (setenta por cento) das respostas foi FREQUENTEMENTE, ou seja, que essas características são encontradas entre 80% a 100% das atividades. Desta forma, podemos afirmar que este é um resultado positivo quanto às atividades orais propostas nas disciplinas avaliadas. 30% das respostas obtiveram resposta

ÀS VEZES, o que de certa forma também é positivo, pois indica que entre 50% a 79% das atividades têm aquelas características.

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos a partir da análise das disciplinas e das respostas do checklist que elaboramos com os princípios da abordagem comunicativa, do ensino de línguas baseado em tarefas e de instrução/ensino de L2. No capítulo seguinte, relacionamos os nossos achados às suas implicações acadêmicas e pedagógicas, bem como salientamos a relevância de uma extensão e/ou continuidade de investigações desta natureza.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar nossas conclusões e reflexões acerca dos resultados da pesquisa conduzida, além de discutir as limitações do estudo e suas implicações para a formação de professores de língua na modalidade a distância.

Nesta investigação, objetivamos analisar e avaliar as atividades de produção oral propostas em duas disciplinas *online* de compreensão e produção oral em língua inglesa da Licenciatura a distância de Letras Inglês da Universidade Federal Ceará através de princípios usados no processo de ensino-aprendizagem de L2: Princípios da Abordagem Comunicativa, Princípios do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e Princípios de Instrução/Ensino de L2. Para avaliar as disciplinas e atividades de produção oral, optamos por elaborar um checklist, com questões relativas aos princípios que nos propusemos a identificar.

Os pressupostos teóricos que serviram de base para o desenvolvimento da presente pesquisa envolveram os princípios de ensino da Abordagem Comunicativa para o Ensino de Línguas (BROWN, UR, PAIVA, LEFFA), além dos princípios do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELLIS, 2003) e também os princípios de instrução/ensino baseados em pesquisas de aquisição de L2, proposto por Ellis (2005). Para melhor compreender como acontece o processo de formação da fala, trouxemos também para nosso estudo os modelos de produção oral em L1 e L2 propostos por Level (1989) e DeBot (1992), além de outros autores que investigaram aspectos importantes à habilidade de produção oral, como a Hipótese da Produção, apresentada Swain (1985,1995) e defendida por Skehan (1996, 1998). Eles acreditam que a produção contribui diretamente para a aquisição e que é necessário que tanto insumo quanto produção existam para que ocorra a aquisição (PAYNE; WHITNEY, 2002). Consideramos também relevante mostrar os principais métodos e abordagens de ensino que fizeram parte do ensino da habilidade de produção oral para o ensino de L2. Por fim, tratamos também da EAD e do ensino de línguas mediado por computador, ambiente em que ocorreu nossa pesquisa.

Quanto aos questionamentos-guia do nosso trabalho, o primeiro foi: as atividades de produção oral das disciplinas *online* de compreensão e produção oral da Licenciatura a distância de Letras Inglês da UFC são fundamentadas em princípios da abordagem comunicativa, princípios da Abordagem do Ensino Baseado em Tarefas e em princípios de Aquisição/Instrução de L2 ? Para respondermos tal pergunta, primeiramente identificamos as atividades de produção oral propostas nas disciplinas de *LING 3A: Compreensão e Produção Oral* e *LING 4A: Compreensão e Produção Oral*. Em seguida, elaboramos perguntas

referentes às características da Abordagem Comunicativa e iniciamos o processo de avaliação das disciplinas e atividades de produção oral. O resultado desta análise nos mostrou que a maioria (64%) das atividades segue os princípios da abordagem comunicativa, mas que aspectos como a quantidade de atividades de produção oral presentes nas disciplinas, assim como a interação, número de atividades de produção oral espontânea, o excessivo foco na gramática ainda são questões significativas presentes nas disciplinas analisadas. Pois ainda consideramos insuficiente o número de propostas de atividades orais existentes, para um curso que se destina a desenvolver tal habilidade.

Quanto aos princípios do Ensino Baseado em Tarefas seguimos os mesmos parâmetros do princípio anterior, mas avaliamos quanto às características do ensino de línguas baseado em tarefas. Tendo como base principalmente Ellis (2003) quanto ao ensino e aprendizagem através tarefas, concluímos que as atividades de produção oral evidenciadas em ambas as disciplinas têm algumas características de tarefas, ou seja, visam o uso da língua como meio de comunicação. De acordo com os resultados, 81,2% (oitenta e um vírgula dois por cento) das atividades apresentam as características deste tipo de ensino e, portanto, pode ter o potencial de desenvolver a habilidade de produção oral nos professores em formação da Licenciatura a distância de Letras Inglês da UFC.

Em relação as atividades de produção oral que também se apoiavam em princípios de instrução/ensino de L2 baseados em pesquisas de aquisição, também elaboramos questionamentos a respeito destes princípios, especialmente aos que se referiam a: insumo, insumo frequente, insumo repetido, interação e produção. Os resultados mostraram que esses aspectos também são encontrados na maioria das atividades, ou seja, 65% (sessenta e cinco por cento) das respostas indicavam frequentemente. Isto que dizer que elementos essenciais para a aprendizagem, como insumo, produção, interação estão presentes nas disciplinas e, portanto, estas atividades podem ter o potencial de desenvolver a habilidade de produção oral nos professores em formação desta licenciatura.

Se considerarmos as duas disciplinas no geral, percebemos que o número de atividades de produção oral ainda é bem menor se compararmos com o número de atividades que têm outros objetivos, como por exemplo, atividades compreensão oral, atividades gramaticais e com foco no vocabulário. Como as disciplinas avaliadas têm como foco desenvolver tanto a compreensão e a produção oral dos professores em formação que estão participando deste curso, acreditamos que as atividades deveriam ser voltadas principalmente para estas duas habilidades. Podemos ainda constatar o excessivo número de explanação

gramatical e exercícios, em um ambiente que deveria favorecer a compreensão e produção oral.

Como este curso se enquadra na modalidade à distância, as atividades devem ser elaboradas tendo em vista as especificidades deste tipo de educação, envolvendo mais atividades de caráter síncronas, utilizando as ferramentas tecnológicas disponíveis na web que favoreçam a aprendizagem da habilidade de produção oral. Pois como sabemos, o maior desafio do ensino de línguas a distância é superar a falta de contato entre os participantes e promover mais formas de interação através da internet. Outro ponto crucial para a melhoria do ensino nesta modalidade é também o acesso a internet. É importante que a internet nos pólos seja de qualidade para que as ferramentas tecnológicas sejam utilizadas de forma eficaz.

Nosso estudo permitiu uma maior compreensão das disciplinas de compreensão e produção oral na EAD, nos mostrando quais aspectos estão presentes nas atividades de produção oral das disciplinas avaliadas, e quais ainda precisam ser melhor abordados para propiciar aos professores em formação maior e melhor oportunidades de se desenvolver a habilidade de produção oral. No entanto, não podemos afirmar se estas atividades são ou não capazes desenvolver a habilidade de produção oral em L2, pois como vimos, a fala é um processo complexo que envolve processos cognitivos inerentes a cada indivíduo. Além disso, a habilidade de produção oral não é desenvolvida de forma isolada. É necessário que as quatro habilidades sejam desenvolvidas e que haja uma junção de competências, como a lingüística, a sociolingüística, a discursiva e a estratégica para a aprendizagem efetiva de uma L2.

Outro recorte do nosso estudo foi a de trabalhar com apenas duas disciplinas que abordam o estudo da compreensão e produção oral da Licenciatura a distância de Letras Inglês. Desta forma, apenas tivemos uma visão parcial das atividades de produção oral e de como elas se apresentam. Para se ter uma visão geral do curso de Letras Inglês a distância, é necessário uma investigação em todas as disciplinas que compõem o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa e uma análise da disciplina como um todo.

Como abordamos apenas as atividades de produção oral, e não as produções orais dos professores em formação deste curso, não podemos comprovar a eficácia que as disciplinas de produção oral proporcionam aos participantes deste curso. Para se ter uma real dimensão da eficácia das atividades de produção oral na oralidade de seus participantes, faz-se necessário uma investigação do nível de proficiência atingido por esses professores em formação ao final do curso, ou das disciplinas que visam o desenvolvimento desta habilidade.

Apesar das limitações desta pesquisa, consideramos que o objetivo principal foi atingido. Acreditamos que os dados colhidos e analisados são suficientes para sugerir que as

atividades de produção oral das disciplinas *LING 3A: Compreensão e Produção Oral* e *LING 4A: Compreensão e Produção Oral* seguem, em sua maioria, princípios da abordagem comunicativa, princípios do ensino baseado em tarefas e tem as características pertinentes aos princípios de instrução/ensino de L2.

Ainda há muito que precisa ser refletido e investigado quanto à questão do ensino e aprendizagem da habilidade de produção oral em L2 no ensino a distância. Ressaltamos a importância da expansão de pesquisas nessa área, a fim de compreendermos melhor como esta habilidade pode ser trabalhada dentro desta modalidade de ensino com o intuito de aperfeiçoar as práticas. Uma maneira de ampliarmos este estudo seria uma investigação à produção oral dos professores em formação deste curso. Desta forma poderíamos ter uma dimensão maior de como se encontra o ensino da habilidade de produção na licenciatura a distância de Letras Inglês.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, L. **Análise dos tipos de feedback fornecidos por tutores e das respostas dos alunos.** 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- BLAKE, R.; WILSON, N. L.; CETTO, M. & PARDO-BALLESTER, C. Measuring oral proficiency in distance, face-to-face, and blended classrooms. **Language Learning & Technology**, v.12, n.3, p. 114-127, out. 2008.
- BORGES, V.M.C. Elaboration and validation of an ESL/EFL software evaluation instrument. **Ilha do Desterro**, 2011. n. 60. p. 305-364.
- BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching.** New Jersey: Longman, 1987.
- _____. **Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy.** 2. ed. Nova York: Longman, 2001.
- BYGATE, M. Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Ed.) **Researching pedagogic tasks – second language learning and testing.** Londres: Longman, 2001a. p. 23-48.
- _____. Speaking in TESOL. In: CARTER, M.; NUNAN, D. (Ed.) **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages.** Cambridge: CU, 2001b. p. 14-20.
- _____.; SAMUDA, V. Integrative planning through the use of task repetition. In: ELLIS, R. 11. ed. **Planning and task performance in a second language.** Amsterdam: John Benjamin, 2005. p. 37-74.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n.1, p. 1-47, 1980.
- CANDLIN, C. N. Towards task-based language learning. In: CANDLIN, C. N.; MURPHY, D. Language learning tasks. **Lancaster Practical Papers in English Language Education.** New Jersey: Prentice-Hall International, 1987.
- CHAPELLE, C.A. **Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CHOMSKY, N. **Syntactic Structures.** The Hague: Mouton, 1957,
- CLARK, H.; CLARK, G. **Psychology and language: an introduction to psycholinguistics.** Nova York: HarcourtBraceJovanovich, 1977.
- CONSOLO, D. A. Competência linguístico-comunicativa: (re)definindo o perfil do professor de Língua Estrangeira. In: **VI CBLA Anais**, ALAB/UFMG, CD-ROM, 2002.

CORACINE, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (org.). **Identidade & discurso: des(construindo) subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 139-159.

CORDER, P. **The significance of learners' errors**. *International Review of Applied Linguistics*.v.5, p. 161-169, 1967.

CROOKES, G. Planning and interlanguage variation. **Studies in Second Language Acquisition**, 11, 367-383, 1989.

DEBOT, K.A bilingual production model: Levelt's speaking model adapted. **Applied Linguistics**, 13, 1-24, 1992.

D'ELY, R.C.S.F. **An investigation of learners' metacognitive processes of planning and rehearsal as catalysts of interlanguage development**.2006. Tese (Doutorado em Língua Inglesa). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

_____.; MOTA, B.M. A teoria, o livro didático e o professor: uma análise da implementação de tarefas orais em LE. **Linguagem & Ensino**, 2004. p. 65-98.

DOMINGOS, F.L.C. **Aprendizagem formal de fonologia e seus efeitos na pronúncia dos sons vocálicos do inglês de aprendizes brasileiros**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ELLIS, R. **Principles of instructed language learning**. System, Auckland, v. 33.p. 209-224, 2005.

_____. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. Theories of Second Language Acquisition.*In: Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

ESTIVALET, G. L.; HACK, J. R. Ensino de Língua Estrangeira à Distância: reflexões sobre ensino aprendizagem da habilidade oral. **Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN**, Curitiba, 2011. Disponível em:

<http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Gustavo_Estivalet.PDF>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. Ensino da oralidade em língua estrangeira na EAD através de programas de comunicação síncrona. **Revista Eletrônica de Educação**. 2014. v. 8, n.3, p.164-181.

_____. **O ensino e a aprendizagem da produção oral em língua estrangeira na educação a distância**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

FOSTER, P.;SKEHAN, P. The influence of source of planning and focus of planning on task-based performance. **Language Teaching Research**, 1996. v. 3/3, p. 215 – 247.

GUARÁ-TAVARES, M.G. **A hipótese da produção, o professor de L2 e a habilidade oral.** Revista Linguagem e Ensino, v.28, n. 2, 2007.

_____. **Pre-task planning, working memory capacity and L2 speech performance.** 2008. Tese (Doutorado em Inglês). Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2009.

HACK, J. R. **Introdução à educação a distância.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. p. 126.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOMES, J. (Ed.). **Sociolinguistics.** Harmondsworth: Penguin, 1972.

KAWAUCHI, C. The effects of strategic planning on the oral narratives of learners with low and high intermediate levels of L2 proficiency. In: ELLIS, R. 11. ed. **Planning and task performance in a second language.** Amsterdam: John Benjamins, 2005.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning.** Oxford: Pergamon Press, 1981.

_____. **The input hypothesis: Issues and Implications.** Nova York: Longman, 1985.

KREMER, M. M. **Oral Development in English as a Foreign Language: Perceptions of Distance Education Students on Resources and Activities.** 2012. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

LANTOLF, J.P. Introducing Sociocultural theory. In: LANTOLF, J.P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1986.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V.J. **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos.** Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36

LEVELT, W.J.M. **Speaking: from intention to articulation.** Cambridge: The MIT Press, 1989.

_____. The ability to Speak: from Intentions to Spoken Words. **European Review**, 1995, v.3, n.1, p.13- 23.

LIMA, S.C. **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. Tese. (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

_____. **Uso de tecnologias digitais para o ensino a distância da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador/WEB.** RBLA, 2013. v. 13, n. 3, p. 853-876.

_____. **Letramentos e atividades *online* em ambiente virtual de aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching: an introduction.** Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LONG, M. **Focus on form in task-based language Teaching.** Disponível em: <<http://www.mhhe.com/foreignlang>> Acesso em: 20 out. 2014

_____. The role of the linguistic environment in second language acquisition. *In*: RITCHIE, W.; BHATIA, T. **Handbook of second language acquisition.** San Diego: Academic Press, 1996.

_____; CROOKES, G. Units of analysis in syllabus design - the case for task. *In*: CROOKES, G.; GASS, S.M. (Org.). **Tasks and Language Learning - Integrating Theory and Practice.** Clevedon: MultilingualMattersLtd, 1993.

MALATÉR, L. S. O. **A competência oral em inglês sob o olhar de futuros professores.** Fundação Universidade do Rio Grande, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br:8080/jspui/handle/1/2440>> Acesso em: 12 jun. 2013

MEHNERT, U. The effects of different lengths of time for planning on second language performance. **Studies in Second Language Acquisition**, 20: 83-108, 1998.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** 6. Ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MOTA, M.S. P. **A inserção do texto literário como ferramenta para a produção oral de alunos de nível intermediário de inglês como língua estrangeira.** 2012. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

MOTA, M.B., XHAF AJ, D., FIGUEREDO, E.H.D. **A literatura sobre produção oral em L2: uma apreciação crítica,** 2006.

NORRIS, J. M.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 Instruction: a Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. **Language Learning: a journal of research on language studies**, v. 50, issue 3, p. 417-528, set. 2000. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/0023-8333.00136/abstract>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom.** Cambridge: CUP, 1989.

_____. **Research methods in language learning.** Nova York: Cambridge University Press, 2006. p. 249.

ORTEGA, L. Planning and focus on form in L2 oral performance. **Studies in Second Language Acquisition**, 1999. 21: 109-148.

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

_____. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. 2008. Disponível em: <http://www.veramenezes.com> Acesso em: 12 out.de 2013.

_____. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES et ali (Orgs) **Revisitações: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG**. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999.p.41-57

PAYNE, J. S.; WHITNEY, P. Developing L2 Oral Proficiency through Synchronous CMC: Output, Working Memory, and Interlanguage Development. **Calico Journal**, v. 20, p. 7-32, 2002.

PHILP, J. O. R.; MACKEY, A. The impact of planning time on children's task-based interactions. **System**, v. 34, p.547-565, 2006.

PRABHU, N.S. **Second Language Pedagogy**. Oxford: OUP, 1987.

RICHARDS, J.C.; PLATT, J.; WEBER, H. **Longman Dictionary of Applied Linguistics**. Londres: Longman, 1986.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v.10, p. 209-231, 1972.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: Porque um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). **Ensino e pesquisa em Português para estrangeiros**. Universidade de Brasília: DF, 1996.p. 75-81.

SCHMIDT, R. Psychological mechanisms underlying second language fluency. **Studies in Second Language Acquisition**, 14: 357-385, 1992.

SKEHAN, P. A framework for the implementation of the task-based instruction. **Applied Linguistics**, v. 17.1 p. 38-62, 1996.

_____. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SCHOLFIELD, P. J. (2000). **Evaluation of CALL software: Work in progress**. Department of Language and Linguistics, University of Essex, UK. Disponível em: <http://privatewww.essex.ac.uk/~scholp/callevel.htm>. Acesso em: 22 fev. 2015.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.). **Input in second language acquisition**. Nova York: Newbury House, 1985.

_____. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLEHOFER, B. (Ed.). **Principles and practice in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

UR, P. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. **Discussions that work**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

VANPATTEN, B.; WILLIS, J. **Theories in Second Language Acquisition: an Introduction**. Nova York: Publisher, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Trad. Grupo de desenvolvimento e ritmos biológicos – Departamento de Ciências Biomédicas – USP. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WARSCHAUER, M. Computer Assisted Language Learning: an introduction. In: FOTOS, S. **Multimedia Language Teaching**. Tokyo: Logos International, 1996. p. 3-20.

_____; HEALEY, D. **Computers and language learning: an overview**. Language Teaching. v.31, p. 57-71, 1998.

WHITE, C. **Language learning in distance education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 258.

WIDDOWSON, H.D. **Teaching English as Communication**. Londres: Oxford University Press, 1978.

WILKINS, D.A. **Notional Syllabuses**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

WILLIS, J. A. **A framework for task-based learning**. Londres: Longman, 1996

WISSMANN, L. D. M. Autonomia em EAD: uma construção coletiva. In: POMMER, A. et al. **Educação superior na modalidade a distância: construindo novas relações professor-aluno**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 65-73.

XAVIER, R. P. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5a serie do ensino fundamental**. 1999. 564f Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, SP, 1999.

_____. O desenvolvimento da compreensão oral e da leitura em um programa temático baseado em tarefas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 1, p. 117-154, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Instrumento avaliativo das disciplinas de compreensão e produção oral da Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal do Ceará

Instruções:

1. Você irá analisar as disciplinas de *LING 3A: Compreensão e produção oral* disponibilizadas no AVA SOLAR da Universidade Federal do Ceará, focando principalmente nas atividades de produção oral propostas.
2. Em seguida, você irá responder este instrumento avaliativo, escolhendo apenas uma das opções para cada pergunta.
3. Para melhor orientar sua avaliação, verifique a legenda abaixo:

Nunca – 0% por disciplina

Raramente – Até 49% por disciplina

Às vezes – De 50% a 79% por disciplina

Frequentemente – Mais de 80% por disciplina

Marque com um (X) os itens que estão de acordo com a disciplina e atividades analisadas.

Configuração da disciplina				
Disciplina analisada	(X) <i>LING 3A</i>			
Nível de proficiência da disciplina	() Iniciante	(X) Intermediário	() Intermediário-avanzado	() Avanzado
A disciplina apresenta				
1. atividades de prática oral	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
2. atividades de prática oral do tipo síncrona	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
3. atividades de prática oral do tipo assíncrona	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
4. momentos de prática oral síncrona (webconfêrencias)	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
5. momentos de prática oral assíncrona (exercícios de gravação)	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
6. interação oral aluno-aluno síncrona	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
7. interação oral aluno-aluno assíncrona	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente

8. interação oral professor-aluno síncrona	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
9. explanação do conteúdo gramatical	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
10. momentos de prática do conteúdo gramatical	() Nunca	() Raramente	() Às vezes	() Frequentemente
As atividades orais analisadas				
11. apresentam simulação da comunicação do mundo real	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
12. fazem uso de material autêntico	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
13. abordam aspectos pragmáticos e culturais da língua	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
14. trabalham o ensino da gramática de forma contextualizada	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
15. propiciam interação entre os participantes (alunos e professor)	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
16. têm como foco a comunicação	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
17. têm como foco a prática formal da língua	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
18. apresentam temas contextualizados	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
19. apresentam formas controladas de uso da língua	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
20. possibilitam ao aluno uma produção livre e espontânea da língua	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
21. apresentam amostras significativas do uso da língua (contextualizadas)	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
22. visam o uso da língua como meio de comunicação	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
23. apresentam propósitos comunicativos	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
24. possibilitam a interação com foco no significado (conteúdo)	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
25. apresentam foco voltado para o	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente

significado das informações em contextos comunicativos				
26. apresentam foco na forma em caráter não intencional	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
27. têm um propósito comunicativo, não linguístico, claramente definido	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
28. apresentam relação com as atividades realizadas no mundo real	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
29. proporcionam tempo para planejamento	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
30. possibilitam a repetição da atividade oral	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
31. propiciam insumos suficientes para a realização da atividade	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
32. apresentam os insumos enfatizados necessários para a realização da atividade (negrito, itálico, em cores, etc.)?	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
33. apresentam insumos frequentes (repetições)	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
34. propiciam oportunidade de produção	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
35. propiciam oportunidades de interação	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente

Instrumento avaliativo das disciplinas de compreensão e produção oral da Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal do Ceará

Instruções:

1. Você irá analisar a disciplina de *LING 4A: Compreensão e produção oral* disponibilizadas no AVA SOLAR da Universidade Federal do Ceará, focando principalmente nas atividades de produção oral propostas.
2. Em seguida, você irá responder este instrumento avaliativo, escolhendo apenas uma das opções para cada pergunta.
3. Para melhor orientar sua avaliação, verifique a legenda abaixo:

Nunca – 0% por disciplina

Raramente – Até 49% por disciplina

Às vezes – De 50% a 79% por disciplina

Frequentemente – Mais de 80% por disciplina

Marque com um (X) os itens que estão de acordo com a disciplina e atividades analisadas.

Configuração da disciplina				
Disciplina analisada	() <i>LING 4A</i>			
Nível de proficiência da disciplina	() Iniciante	() Intermediário	(X) Intermediário-avanzado	() Avanzado
A disciplina apresenta				
1. atividades de prática oral	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
2. atividades de prática oral do tipo síncrona	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
3. atividades de prática oral do tipo assíncrona	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
4. momentos de prática oral síncrona (webconfêrencias)	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
5. momentos de prática oral assíncrona (exercícios de gravação)	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
6. interação oral aluno-aluno síncrona	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
7. interação oral aluno-aluno	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente

assíncrona				
8. interação oral professor-aluno síncrona	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
9. explanação do conteúdo gramatical	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
10. momentos de prática do conteúdo gramatical	() Nunca	() Raramente	() Às vezes	() Frequentemente
As atividades orais analisadas				
11. apresentam simulação da comunicação do mundo real	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
12. fazem uso de material autêntico	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
13. abordam aspectos pragmáticos e culturais da língua	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
14. trabalham o ensino da gramática de forma contextualizada	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
15. propiciam interação entre os participantes (alunos e professor)	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
16. têm como foco a comunicação	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
17. têm como foco a prática formal da língua	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
18. apresentam temas contextualizados	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
19. apresentam formas controladas de uso da língua	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
20. possibilitam ao aluno uma produção livre e espontânea da língua	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
21. apresentam amostras significativas do uso da língua (contextualizadas)	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
22. visam o uso da língua como meio de comunicação	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
23. apresentam propósitos comunicativos	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
24. possibilitam a interação com foco no significado (conteúdo)	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente

25. apresentam foco voltado para o significado das informações em contextos comunicativos	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
26. apresentam foco na forma em caráter não intencional	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
27. têm um propósito comunicativo, não linguístico, claramente definido	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
28. apresentam relação com as atividades realizadas no mundo real	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
29. proporcionam tempo para planejamento	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
30. possibilitam a repetição da atividade oral	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
31. propiciam insumos suficientes para a realização da atividade	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
32. apresentam os insumos enfatizados necessários para a realização da atividade (negrito, itálico, em cores, etc.)?	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
33. apresentam insumos frequentes (repetições)	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
34. propiciam oportunidade de produção	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente
35. propiciam oportunidades de interação	() Nunca	() Raramente	() às vezes	() Frequentemente