

DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE ORAL EM LÍNGUA ESPANHOLA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: ANÁLISE À LUZ DA PERSPECTIVA LINGUÍSTICA E COMUNICATIVA

DEVELOPMENT OF ORAL SKILLS IN SPANISH IN DISTANCE EDUCATION: ANALYSIS FROM A LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE PERSPECTIVE

Iandra Maria Weirich da Silva Coelho **1**

Kamila Freire de Oliveira **2**

Resumo: Este estudo, de natureza qualitativa e aplicada, investiga o desenvolvimento da habilidade de produção oral em língua espanhola, por meio da aplicação de um curso na modalidade a distância. Para tanto, foi utilizado um estudo de caso, com estudantes de duas instituições federais de ensino. A avaliação das atividades foi realizada por meio de uma rubrica, com ênfase em três critérios: vocabulário, pronúncia e coerência e coesão. Também foram avaliados, por meio de um questionário, os aspectos que propiciaram o desenvolvimento da produção oral desses alunos, cuja interpretação foi amparada pelo método de Análise de Conteúdo. Os resultados destacam entre as principais contribuições para o desenvolvimento da oralidade, a prática de diferentes atividades linguísticas orais na modalidade a distância, a construção da autonomia (tecnológica) e o fomento à consciência linguística, à interação, à colaboração, ao compartilhamento e ao feedback ágil, corretivo e reflexivo.

Palavras-chave: Ensino de Espanhol. Habilidade de Produção Oral. Educação a Distância.

Abstract: This paper, of a qualitative and applied nature, investigates the development of oral production skills in Spanish, through the application of a distance learning course. For such, a case study was used, with students from two federal educational institutions. Activities are assessed using a rubric, focusing on three criteria: vocabulary, pronunciation and coherence and cohesion. Additionally, a questionnaire was used to assess aspects that facilitated the development of these students' oral production, with the interpretation supported by Content Analysis method. The results point out, among the aspects that contributed to the development of orality, the practice of different oral linguistic activities in the distance education modality, the construction of technological autonomy, promotion of linguistic awareness, interaction, collaboration, sharing and agile, corrective and reflective feedback.

Keywords: Teaching Spanish. Oral production skill. Distance education.

-
- 1** Doutora em Linguística. Professora Titular do Instituto Federal do Amazonas, Campus Manaus Centro, Amazonas, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4062149157525849>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3513-962X>. E-mail: iandrawcoelho@gmail.com
 - 2** Mestra em Ensino Tecnológico. Professora do Instituto Federal do Amazonas, Campus São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5231634260507189>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8503-284X>. E-mail: kamilafreire164@gmail.com

Introdução

A produção oral refere-se a uma habilidade produtiva, cujo desenvolvimento abrange fatores como fluência, pronúncia, riqueza de vocabulário, correção gramatical e competência discursiva (Wildgrube *et al.*, 2008). Está evidenciada na literatura como uma habilidade complexa a ser desenvolvida, mas que constitui um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais (Cavalcante, 2015).

O desenvolvimento e a avaliação da competência comunicativa oral são considerados ações complexas, uma vez que envolvem múltiplos elementos, o que dificulta a mensuração desses processos (Coelho; Soares, 2020), especialmente, em contextos a distância. Podemos citar, entre as principais dificuldades, a inserção dessa prática nas rotinas diárias dos estudantes, a falta de estímulo para as produções orais espontâneas, a carência de atividades colaborativas, o uso inadequado de recursos tecnológicos, entre outras (Giglio, 2019),

Estudos apontam ainda, a falta de variedade de recursos no ambiente virtual, que podem ser utilizados para o desenvolvimento da produção oral e obstáculos relacionados ao uso dessas ferramentas (Dourado, 2016), já que, muitas vezes, esses ambientes são utilizados apenas como repositório de arquivos e de materiais impressos destinados à leitura, limitando a interação entre professores e alunos (Falcão, 2016).

Dado o exposto, a habilidade de produção oral deve ser considerada um dos principais objetivos, tanto no ensino presencial, como a distância (Falcão, 2016). Para tanto, justificamos a pertinência da criação de propostas que possam contribuir para avançar nas alternativas para mitigar as dificuldades mencionadas.

Nessa perspectiva, apresentamos uma proposta de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola (LE), com foco na produção oral, desenvolvido na modalidade de educação a distância (EaD). Tal proposta foi desenvolvida em formato de produto educacional, com a finalidade de potencializar a proficiência oral.

Em face disso, o presente estudo se debruça sobre o seguinte problema de pesquisa: em quais aspectos um curso de língua espanhola, na modalidade a distância, contribuiu para o desenvolvimento da habilidade de produção oral, na perspectiva linguística e comunicativa?

Os procedimentos teórico-metodológicos incluem uma revisão bibliográfica, realizada com base na temática abordada, apoiada na base epistemológica da abordagem comunicativa (Hymes, 1995; Council of Europe, 2020). A investigação é de natureza empírica, do tipo estudo de caso (Yin, 2001), tendo como público-alvo, alunos, técnicos e docentes do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas e da Universidade Federal do Amazonas. Os dados são analisados a partir do método de Análise de Conteúdo, seguindo os pressupostos de Bardin (2011).

Fundamentação Teórica

Na atual conjuntura, verifica-se que o acesso à informação se torna cada vez mais rápido e dinâmico. Essa realidade social evidencia um binômio indissociável entre língua e tecnologia. Nesse cenário, vários estudiosos ressaltam as potencialidades das tecnologias para otimizar experiências de ensino e aprendizagem de línguas (Cruz, 2020).

Sendo assim, é essencial aprimorar práticas educativas que se alinhem à realidade sociocultural e tecnológica vivenciada. Como parte desse novo paradigma educacional, de base tecnológica, modalidades de ensino, como a EaD, vem recebendo certa ênfase já que proporcionam o acesso crescente ao aprendizado, aperfeiçoamento e atualização de competências para novas áreas do conhecimento. Somam-se a isso a potencial personalização e flexibilidade que possibilitam conciliar a vida laboral e familiar com os estudos, além de transcender barreiras geográficas e temporais.

Nesse contexto, Bulla (2014) argumenta que é essencial investigar os ambientes de educação linguística a distância, compreendendo suas especificidades para contribuir de forma mais efetiva na sociedade contemporânea. Isso envolve examinar as intervenções educacionais organizadas em

ambientes virtuais de aprendizagem, a fim de verificar em que medida essas tecnologias contribuem para o processo pedagógico. Na mesma linha, Behar (2009) acrescenta que ainda há pouca reflexão e análise sobre as experiências educativas realizadas em ambientes virtuais e os materiais utilizados nesses modelos de cursos.

Esse processo de ensino e aprendizagem pode ocorrer em eventos síncronos e/ou assíncronos, utilizando contextos virtuais que demandam propostas bem definidas e organizadas (Bulla, 2014). É importante que esse processo não se caracterize como uma mera transferência e transcrição de materiais analógicos. Em vez disso, deve ter como objetivo prover uma mediação pedagógica necessária e significativa, capaz de promover novas conexões e a construção do conhecimento.

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

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

Nesse sentido, “os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) oferecem espaços virtuais ideais para que os alunos possam se reunir, compartilhar, colaborar e aprender juntos” (Paiva, 2010, p. 357). Esses ambientes potencializam o processo de ensino e aprendizagem sob uma perspectiva ativa, ampliando novas possibilidades para práticas mais personalizadas. Os AVAs, como mídias inseridas no ciberespaço, possuem ferramentas que promovem a interação entre os participantes. Estudos indicam que essa personalização vai além da adequação de tempo e espaço no mundo digital, abrangendo também a adaptação da linguagem, acessibilidade e estilos de aprendizagem.

Muitas práticas de ensino ainda estão vinculadas às abordagens tradicionais, com uso de poucos recursos que permitam facilitar as atividades pedagógicas (Paiva, 2010).

Considerando uma agenda de ensino de línguas adicionais que visa à busca constante por inovações tecnológicas voltadas para o contexto pedagógico e o fomento da competência comunicativa, destaco a vertiginosa evolução das TIC, como meio para potencializar o uso de recursos que podem contribuir para a melhoria das práticas docentes, com avaliações mais dinâmicas, flexíveis, colaborativas e por fim personalizadas com amplo gerenciamento das informações referentes às aprendizagens alcançadas pelos estudantes (Coelho, 2021, p. 196-7).

Neste estudo, reconhecemos a importância de desenvolver a competência comunicativa, amparada pela tecnologia, com o objetivo de proporcionar aos aprendizes de línguas um espaço para atuarem como sujeitos ativos, utilizando sua autonomia e criatividade no processo de aprendizagem. A experiência ativa permite que o aprendiz desenvolva também o conhecimento tácito, que envolve a capacidade de adaptar a comunicação ao contexto de forma consciente e inconsciente. Nesse sentido, a competência comunicativa traduz-se na capacidade de saber “quando falar, quando não, e do que falar, com quem, quando, onde e de que forma” (Hymes, 1995, p.34, tradução nossa).

Entre os trabalhos relacionados que tratam sobre o ensino e aprendizagem de língua, com foco na oralidade em ambientes virtuais e cursos EaD, citamos Dourado (2016) e Moneyenny e Aldrich (2018).

A pesquisa de Dourado (2016) trata do ensino de LE focado na oralidade, no contexto de distância. Os resultados apontam a escassez e pouca variedade de recursos no ambiente virtual que possam ser utilizados para o desenvolvimento da habilidade oral, além da falta de uma instrução mais detalhada acerca do uso e objetivos das ferramentas.

Money Penny e Aldrich (2018), por outro lado, apresentam uma análise da eficácia de um curso de espanhol no desenvolvimento da oralidade, utilizando o exame de proficiência como medida. As autoras destacam a importância das atividades assíncronas e síncronas para a produção oral, proporcionando oportunidades de prática de conversação. Elas enfatizam a necessidade de solicitar mais detalhes e discursos mais longos à medida que a proficiência dos alunos aumenta.

Com base nesse cenário, também avaliamos a proposta de um curso de LE, na EaD, com atividades focadas no desenvolvimento da habilidade de produção oral. Para tanto, utilizamos uma rubrica para auxiliar na (auto)avaliação (com base em diagnóstico pré e pós-teste), com critérios e descritores qualitativos para avaliação da proficiência. Esses critérios são amparados pelo Quadro Comum Europeu de Referência (QCER) (Council of Europe, 2020), cujas orientações teórico-metodológicas contribuem para descrever a proficiência linguística dentro de uma estrutura de grande escala.

Trata-se de um documento que vem norteando as práticas de profissionais da área de línguas ao redor do mundo e apresenta diretrizes acerca do ensino, aprendizagem e avaliação de línguas. Propõe uma visão multidimensional, em que as competências linguística, sociolinguística e pragmática formam a competência comunicativa global, conforme é possível verificar na Figura 1.

Figura 1. Esquema da competência comunicativa.



Fonte: Council of Europe (2020, p.129, tradução nossa).

Neste estudo, damos ênfase à competência linguística, por meio da verificação da proficiência oral dos estudantes, a partir da avaliação de três critérios: vocabulário, pronúncia e coerência/coesão. Para essa avaliação, consideramos que o desenvolvimento da proficiência não ocorre de forma linear, sendo necessário ter atenção a diferentes aspectos durante a aprendizagem.

Para Harsch e Malone (2020), é fundamental compreender o papel da proficiência, quando aplicada à língua, para verificar até que ponto um estudante pode usá-la em diferentes situações da vida real. Bachman (1990, p. 16 *apud* Harsch; Malone, 2020, p. 34) definiu a proficiência na língua como “conhecimento, competência ou habilidade no uso de um idioma”.

A proficiência é um construto complexo e útil para medir os resultados linguísticos, acompanhar o desempenho dos alunos progresso e fornecer uma linguagem comum para alunos, instrutores, administradores e outras partes interessadas para falar sobre currículos, ensino e avaliação de língua segunda/ estrangeira (Harsch; Malone, 2020, p. 33).

Ter acesso a esses resultados proporciona um feedback valioso para o ensino e a aprendizagem, permitindo verificar e acompanhar o desenvolvimento e a construção dos conhecimentos

linguísticos e suas respectivas habilidades. Isso inclui o uso de vocabulário, gramática e fonologia, capacitando os estudantes a lidar com diversas situações sociais, tanto na fala quanto na escrita. “Tais situações exigem que os alunos não apenas se comuniquem com precisão, mas também de forma eficaz, com diferentes interlocutores em ambientes variados” (Harsch; Malone, 2020, p. 34).

Apesar do foco nos elementos linguísticos, consideramos essencial adotar concepções que abordem o fenômeno linguístico de maneira dinâmica e contextualizada, indo além da visão estruturalista. Isso nos permite abranger outros aspectos do processo de ensino e aprendizagem que são frequentemente desconsiderados. Tal abordagem implica a apropriação da língua de modo a possibilitar a intervenção eficaz em diversas situações comunicativas, sejam elas escritas ou orais, tanto no contexto presencial quanto virtual.

Metodologia

Este estudo, de natureza qualitativa e caráter descritivo, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob parecer nº 4.992.529. Por meio dele, são apresentados os resultados alcançados com a aplicação de um curso de LE, no contexto de EaD, com foco no desenvolvimento da habilidade oral.

A escolha do enfoque qualitativo deve-se ao entendimento da relevância de um “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” que permitem o desenvolvimento de profundas relações sociais e desencadeiam processos e fenômenos (Minayo, 2014, p. 22).

Seguindo os pressupostos de Minayo (2014), com a pergunta formulada, buscamos articular os conhecimentos oriundos de uma revisão bibliográfica e contemplar a pesquisa empírica, com a implementação da proposta, coleta de dados e análise, a partir do objeto investigado. Sendo assim, a implementação contou com a obtenção dos dados, por meio do uso de questionário e a posterior interpretação, com auxílio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), conforme Figura 2.

Figura 2. Organização dos instrumentos de coleta e análise



Fonte: Elaboração própria (2023).

Nesse sentido, a pesquisa tem como foco as interpretações qualitativas que emergem dos dados coletados, buscando compreender aspectos de um contexto real e específico de ensino, a fim de compreender os resultados de aprendizagem e desenvolvimento da oralidade em LE.

Os dados são oriundos de estudantes, docentes e técnico-administrativos, do Instituto Federal do Amazonas e do curso de Letras - Língua e Literatura Espanhola, da Universidade Federal do Amazonas, coletados durante a realização de um curso de 40 horas, na modalidade a distância. Cabe ressaltar que os dados dessa investigação representam os resultados de dez alunos que finalizaram todas as etapas do curso.

O curso, denominado “Habilidades Integradas com foco na produção oral em Língua Espanhola”, foi desenvolvido para a EaD e é uma adaptação do curso de espanhol do Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras. Pode ser acessado no AVA Moodle Escola Virtual, do Instituto Federal

do Amazonas, e visa a auxiliar os professores nessa condução, de modo a potencializar recursos e atividades que podem ser aplicados e adaptados a diferentes contextos.

O curso foi planejado para o nível B1 e, portanto, tinha como objetivo que, ao final do módulo, os estudantes adquirissem habilidades para participar de situações comunicativas correspondentes a esse nível. Isso incluía compreender informações claras sobre tópicos comuns do dia a dia ou relacionados ao trabalho, identificar mensagens gerais com detalhes específicos desde que as ideias fossem articuladas de forma clara, e produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos familiares ou de interesse pessoal.

O curso reúne atividades midiáticas síncronas e assíncronas, uso de variados recursos tecnológicos, com ênfase na avaliação da produção oral do estudante, aspectos relacionados à competência linguística e comunicativa, a partir do uso de recursos para orientação do aluno, fórum para avisos e interações entre alunos e tutor-docente, etc.

Como estratégia metodológica, utilizamos o estudo de caso (Yin, 2001), com o qual avaliamos os dados coletados da aplicação de um questionário, informações oriundas das atividades avaliativas dos estudantes e das observações da professora da turma. Para verificação do desempenho alcançado, utilizamos uma rubrica, com foco em três critérios linguísticos: vocabulário, pronúncia e coerência e coesão.

Considerando a complexidade envolvida na avaliação da habilidade oral, especialmente, devido à questão da subjetividade, julgamos pertinente o uso de uma rubrica. Essa ferramenta permite mensurar as aprendizagens alcançadas e avaliar o desenvolvimento da habilidade oral com base em critérios previamente estabelecidos e reconhecidos. Utilizamos uma rubrica de avaliação que pode ser aplicada para mensurar o progresso e atribuir notas quando necessário (Coelho; Soares, 2020).

Com auxílio dessa ferramenta, foram realizados pré e pós-teste para verificação do desempenho linguístico inicial e após o término do curso. Com níveis e descritores qualitativos, os estudantes puderam avaliar os resultados alcançados, identificando aspectos que contribuíram para o desenvolvimento da produção oral, além de estimar o nível de proficiência, tendo como base os níveis do QCER, a partir dos descritores qualitativos da rubrica utilizada.

A rubrica adotada nesta pesquisa é oriunda do produto educacional 'Proposta para avaliar a interação oral em Língua Espanhola' (Soares; Coelho, 2019), que reúne critérios baseados nas escalas de proficiência utilizadas no QCER (Council of Europe, 2020), bem como em certificações oficiais para exames de proficiência em LE (Quadro 1).

Quadro 1. Rubrica adotada para a avaliação

CRITÉRIO	A1: Básico iniciante	A2: Básico elementar	B1: Intermediário iniciante
Coerência e coesão	<p>[] Elabora enunciados isolados e sem elementos de ligação (básicos: e, então).</p> <p>[] O discurso é confuso, não segue uma lógica na apresentação das ideias.</p>	<p>[] Comunica ideias e informações, desde que possa ser ajudado a exprimir aquilo que pretende dizer.</p> <p>[] Utiliza os conectores que ocorrem mais frequentemente (e, mas, porque) para ligar frases simples e contar uma história ou descrever algo como uma lista simples de informações.</p>	<p>[] Exprime de forma articulada a ideia do discurso.</p> <p>[] Liga uma série de elementos curtos, distintos e simples construindo uma sequência linear.</p>

<p>Vocabulário</p>	<p>[] Apresenta muitas imprecisões e usa palavras em português para não afetar a comunicação.</p> <p>[] Apresenta um vocabulário reduzido expressado por frases curtas.</p> <p>[] Apresenta excessivas interferências do português e repetições de vocabulário.</p>	<p>[] Mostra suficiente controle do vocabulário necessário para a atividade utilizando-o de forma correta.</p> <p>[] Repetições frequentes e interferências do português.</p> <p>[] Comete erros ao tentar usar vocabulário mais complexo.</p>	<p>[] Utiliza um vocabulário variado e apropriado para a realização da atividade, que lhe permite fazer descrições claras e expressar pontos de vista sobre o tema da atividade sem necessidade de buscar as palavras ou orações complexas para consegui-lo.</p> <p>[] Mostra bom domínio do vocabulário elementar, mas ainda ocorrem erros graves quando exprime um pensamento mais complexo ou quando lida com assuntos ou situações que não lhe são familiares.</p> <p>[] Apresenta poucas repetições e interferências do português.</p>
--------------------	--	---	--

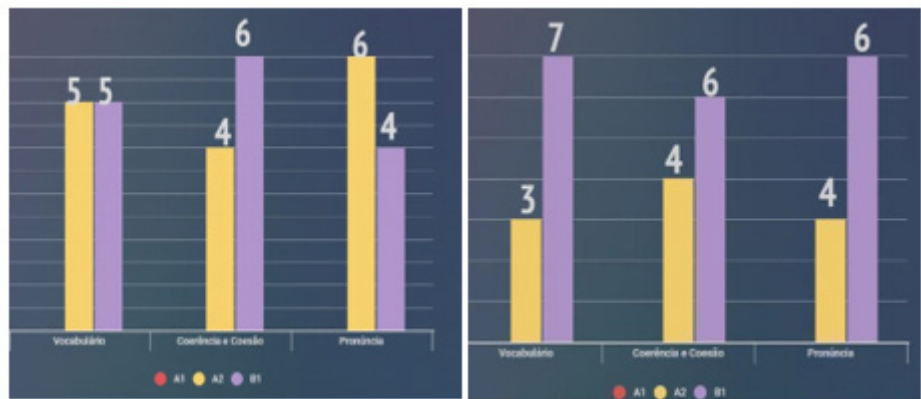
Fonte: Adaptado de Soares e Coelho (2019).

Além desse instrumento e análise, também foi utilizado um questionário de perguntas abertas e fechadas, cujos dados, foram interpretados com o uso da técnica de Análise de Conteúdo, à luz dos preceitos de Bardin (2011), que norteia acerca da exploração do conteúdo do material e da formação de categorias iniciais e finais para contemplar a interpretação dos dados textuais. Para tanto, foram utilizadas três etapas: a pré-análise (com foco na sistematização das ideias iniciais estabelecendo indicadores para a interpretação), exploração do material (envolve a codificação com a agregação dos dados em unidades de registro de categorias simbólicas ou temáticas) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (evidência dos conteúdos manifestos que emergem do conteúdo coletado).

Resultados e discussão

Com uso da rubrica, foi realizada uma avaliação, a fim de identificar o nível de desempenho linguístico inicial e final dos estudantes em LE, com relação aos critérios observados (Figura 3).

Figura 3. Diagnóstico de desempenho inicial e final



Fonte: Elaboração própria (2023).

Os resultados demonstram certo avanço em relação à proficiência oral, nos critérios vocabulário e pronúncia, evidenciando *continuum* de desenvolvimento linguístico. Com base nos níveis de descritores, esses dados demonstram a necessidade de novas estratégias para potencializar aspectos relacionados à coerência, coesão e, especialmente, pronúncia.

Vale destacar que os descritores apresentados fornecem um ponto de referência comum, destacando a importância de promover uma avaliação formativa contínua. Isso inclui o acompanhamento dos resultados por parte dos estudantes e professores, assim como um feedback constante sobre os conhecimentos prévios e gerados durante o processo. É essencial avaliar se as atividades de ensino e aprendizagem estão contribuindo para alcançar os objetivos pretendidos e desenvolver as habilidades desejadas.

Com relação ao critério vocabulário, vale ressaltar que à medida que a competência comunicativa aumenta, a habilidade de produção oral é impulsionada cada vez mais pela associação na forma de colocações lexicais, a fim de alcançar um repertório lexical amplo, incluindo expressões idiomáticas e coloquialismos (Council of Europe, 2020, p. 384, tradução nossa).

A pronúncia, reconhecida como um componente essencial da competência comunicativa, também registrou um aumento no número de estudantes que progrediram de um nível para outro, de acordo com os critérios da rubrica. No entanto, em relação à coerência e coesão, não houve mudanças observáveis. É importante observar que este foi o critério em que os estudantes demonstraram maior domínio, com um número significativo de alunos alcançando o nível de proficiência B1. Eles foram capazes de articular suas ideias de forma coesa, ligando uma série de elementos simples e construindo uma sequência linear de maneira eficaz.

Nesse sentido, os dados reforçam a compreensão de que a aprendizagem e a avaliação da produção oral de uma língua constituem um processo complexo. Isso também destaca a dificuldade em compreender o desenvolvimento da proficiência oral, corroborando a afirmação de Fontana e Fialho (2011) de que alcançar a proficiência não é algo simples ou rápido. Os estudantes precisam entender a importância de aprender a língua-alvo e desenvolver habilidades para superar possíveis desafios ao longo do caminho.

Vale ressaltar que a rubrica utilizada para avaliar essa proficiência não deve ser interpretada como uma escala normativa ou prescritiva. Na verdade, sua principal função nesta investigação é servir como um instrumento de coleta e mensuração de dados, já que oferece um conjunto de descritores qualitativos que podem auxiliar estudantes e professores na compreensão e referência das aprendizagens e níveis de proficiência alcançados. Apesar de fornecer um esquema descritivo (qualitativo), pode ser adaptada, a partir de diferentes contextos e objetivos.

Para melhor compreensão dos aspectos que influenciaram no desenvolvimento da habilidade de produção oral, utilizamos um questionário de avaliação do curso EaD, cujos dados foram interpretados com uso da técnica de Análise de Conteúdo (Quadro 2).

Quadro 2. Categorias iniciais e finais

Categorias iniciais	Categorias finais
Adequação da pronúncia e prática da pronúncia com as gravações	Prática de diferentes atividades orais na modalidade EaD
Treino da dicção, do ritmo e organização da fala	
Aperfeiçoamento na articulação dos sons e possibilidade de revisão dos sons	
Ampliação de vocabulário	
Estudo de vocabulário específico relacionado às temáticas	
Fomento ao repertório de palavras e expressões idiomáticas	
Compreensão das estruturas linguísticas	
Articulação das ideias em língua espanhola	

Correção de erros cometidos com uma nova gravação	Desenvolvimento da consciência linguística
Regravação para aperfeiçoamento da oralidade	
Escuta da própria pronúncia, percepção das próprias dificuldades e facilidades	
Compreensão de aspectos da língua que necessitam maior atenção	
Percepção de vocabulário insuficiente	
Didática autoexplicativa	Desenvolvimento da autonomia (tecnológica)
Pesquisas autônomas	
Planejamento de tempo de estudo	
Autonomia para uso das ferramentas	
Desenvolvimento de habilidades tecnológicas	
Relações interpessoais dinâmicas com os demais cursistas	Promoção da interação
Estreitamento nos laços relacionais entre professor, tutor-aluno e aluno-aluno	
Conexões entre colegas em torno do tema	
Compartilhamento facilitado	Colaboração e compartilhamento
Interações orais e boa troca de informações	
Compartilhamento de imagens com áudios	
Atividades colaborativas na plataforma e aplicativos	
Feedback personalizado e ágil	Uso de feedback ágil, corretivo e reflexivo
Feedback detalhado com indicação dos erros	
Apresentação de possibilidades de expressar a mesma ideia	

Fonte: Elaboração própria (2023).

Nessa discussão, levamos em conta que a competência comunicativa da língua é ativada com o desempenho de várias atividades linguísticas (Council of Europe, 2020), e essas “podem ser manifestadas em forma de desempenhos, atuações e resultados de aprendizagens, a partir da valoração dos produtos/artefatos que são construídos durante o processo” (Coelho, 2021, p. 198). Nesse sentido, o intuito foi identificar os resultados alcançados para o desenvolvimento da oralidade.

Tendo em vista os resultados, a primeira categoria criada, denominada “prática de diferentes atividades linguísticas orais na modalidade EaD”, engloba um conjunto de práticas diversificadas que foram desenvolvidas no curso. No âmbito da pronúncia, foi possível identificar, a partir dos resultados, possibilidades de aprimoramento da produção oral, com base na prática, repetição, gravação e compartilhamento da língua falada. Segundo Falcão (2012, p. 1), “[...] é através do conhecimento sobre como os sons são articulados, suas características, a velocidade da fala e particularidades de entoação que os alunos serão capazes de produzir e distinguir sons e também estruturas prosódicas do idioma estudado, tornando-o inteligível”.

Os estudantes descrevem como as atividades linguísticas promovidas pelo curso facilitaram o desenvolvimento da pronúncia, com diferentes possibilidades para aprimorá-la. Examinemos os excertos (1) a (3).

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

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

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

Nesse cenário, os aspectos destacados fazem menção às contribuições relacionadas ao uso dos recursos para o potencial desenvolvimento da produção oral, levando em conta o treino de dicção, ritmo e articulação dos sons da fala, que foram ativados nas interações, por meio da gravação de áudios. Vale ressaltar que o aperfeiçoamento de aspectos fonéticos e fonológicos na língua-alvo aumenta a inteligibilidade e, conseqüentemente, a comunicação pode tornar-se mais eficiente.

Para Falcão (2012), promover o desenvolvimento das habilidades orais requer repensar o ensino da pronúncia nas aulas de línguas, principalmente, no contexto de ensino a distância e reconhecer a sua importância no tocante ao desenvolvimento da competência comunicativa, tendo em conta que a pronúncia é considerada como um dos critérios de maior dificuldade para os estudantes (Coelho; Soares, 2020).

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

Outros aspectos apontados pelos estudantes fazem referência ao aprimoramento da produção oral por meio do enriquecimento do repertório linguístico com léxico, pesquisas como fonte para construção de repertórios próprios, conhecimento de expressões idiomáticas cotidianas e específicas das temáticas trabalhadas.

Quando nos referimos à competência comunicativa do estudante, Monteiro (2021) aponta que o vocabulário é um fator determinante. Sendo assim, para atuar em um contexto eminentemente comunicativo, a diversidade vocabular é indispensável e interfere nas interações orais. Vejamos os excertos (4) e (5).

(4) No começo não conhecia muitas palavras das temáticas discutidas e também tive dificuldade com a pronúncia de novas palavras mas ao decorrer já percebi que o vocabulário melhorava e facilitava a comunicação com os colegas (P7).

(5) As atividades de produção oral foram bem proveitosas, pois estimularam a construção de frases e busca por vocabulário que utilizamos para compartilhar nossas ideias sobre os temas tratados (P8).

Nesse contexto, de acordo com os estudantes, a oportunidade de utilizar oralmente a língua estudada possibilitou ampliar o repertório, construindo um acervo de vocabulário capaz de suprir as necessidades comunicativas nas situações apresentadas.

Nesse ponto, também notamos que foi essencial o engajamento dos alunos para a aquisição do vocabulário, já que citam a pesquisa como fonte de consulta para enriquecimento do léxico. Aspectos inerentes à compreensão da estrutura linguística também foram apontados. Entre os exemplos, destacamos a coerência e coesão como elementos importantes, tanto para o desenvolvimento da oralidade, como para a articulação e o desenvolvimento das ideias, por meio do uso da língua nos contextos comunicativos solicitados. Seguem alguns excertos:

(6) As atividades de produção oral foram importantes para praticar formas de usar a estrutura da língua de modo adequado para conseguir clareza nas ideias que queria compartilhar (P6).

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

(8) É interessante a forma como as atividades viabilizam a comunicação melhorando a forma como nos comunicamos na língua espanhola, principalmente quando é necessário estruturar uma fala para expressar ideias mais complexas (P7).

Dessa forma, a comunicação gerada no decorrer do curso, baseada na intencionalidade de cada estudante, fez com que, segundo eles, desenvolvessem os aspectos linguísticos necessários movidos pelos fins comunicativos. Isso implica diretamente não apenas conhecer os elementos coesivos ou vocabulário, mas fomentar a capacidade de usá-los.

Figueiredo (2014) destaca que a coerência e a coesão ajudam a construir uma interpretação correta da mensagem entre os atores envolvidos no contexto comunicativo, utilizando a língua como veículo de conteúdo ao mesmo tempo que funciona como mediadora da construção.

A segunda categoria denominada “desenvolvimento da consciência linguística” engloba temáticas relacionadas à capacidade de reflexão sobre a função da língua, bem como a conscientização do processo de ensino e aprendizagem (Lima, 2020). Essa consciência envolve constante reflexão, análise, identificação, manipulação da língua, bem como ações intencionais sobre diferentes aspectos da linguagem.

Nesse caso, foi possível vislumbrar tais ações relacionadas ao cuidado e percepção sobre a melhoria na pronúncia, um dos aspectos mais evidentes nos resultados, e na aprendizagem de vocabulário. Nos excertos (9) e (10), os estudantes desenvolvem percepções por meio do exercício da escuta e das análises reflexivas realizadas.

(9) Ao usar as gravações percebi que errava algumas pronúncias de palavras que eu já conhecia, mas que durante as falas eu não tive esse controle e não tinha percebido, só após escutar me dei conta de que havia me atrapalhado com algumas pronúncias (P9).

(10) Percebi que muito vocabulário é esquecido, ficando um pouco insegura e cometendo vários erros inconscientes devido à falta da autorreflexão diária pelo pouco uso da língua no dia a dia a tempo de corrigir (P2).

Nessa perspectiva, vale ressaltar que os estudantes se sentem mais cobrados nos contextos virtuais, classificando “as tarefas orais em contexto digital como mais exigentes que nas interações face a face. Isso parece, também, levá-los a realizar mais interações reparadoras, com autocorreção e edição de suas produções” (Aragão, 2017, p.107). Para o autor, a busca pela perfeição é comum e pode causar ansiedade, contudo, os alunos se tornam mais conscientes da produção oral e se motivam a aperfeiçoar as habilidades linguísticas.

Dessa forma, sentem a necessidade de aperfeiçoamento e ajustes, o que podemos relacionar à consciência linguística que engloba a capacidade de “discernir quanto ao funcionamento da língua por meio da verificação, retificação e/ou ampliação dos saberes que nela e por meio dela já foram produzidos” (Levelt; Sinclair; Jarvella, 1978 *apud* Lima, 2020, p. 84).

Para Soares (2013), essa percepção consciente é uma condição necessária para elevar a capacidade de produzir insumos linguísticos de caráter produtivo, além de facilitar outros aspectos: 1) desenvolvimento da percepção auditiva; 2) diferenças fonológicas entre as duas línguas; 3) correspondência entre ortografia e pronúncia; e 4) automonitoramento da produção oral.

Nesse contexto, destacamos a relevância da percepção dos aprendizes sobre os aspectos que podem impactar negativamente no aprimoramento da competência comunicativa. Os procedimentos comunicativos propiciam a conscientização linguística por parte do aluno, levando a uma aprendizagem mais efetiva no âmbito do uso da língua como meio de comunicação e contribui para a identificação de aspectos que necessitam ser aperfeiçoados. Nesse contexto, apresentamos um exemplo em que o estudante relata suas principais dificuldades na língua ao se engajar nas atividades do curso.

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

A próxima categoria a ser mencionada faz referência ao “desenvolvimento da autonomia (tecnológica)”. Nesse contexto, ressaltamos a importância do desenvolvimento de estratégias e mecanismos (autônomos e colaborativos) para a resolução de possíveis problemas linguísticos e comunicativos.

Paiva (2006) afirma que o conceito de autonomia no âmbito das línguas está atrelado à abordagem comunicativa, uma vez que o processo não estaria centrado nas decisões estritamente do professor, mas no papel central do aprendiz, que assume responsabilidades diante da própria trajetória. Nesse contexto, essa categoria reúne evidências relacionadas ao desenvolvimento desse processo de caráter multidimensional, em termos metodológicos e tecnológicos. Entre as principais percepções, os estudantes apontam como “didática autoexplicativa e de fácil assimilação”, “plataforma intuitiva” e “organização do tempo para conciliar com o trabalho”.

Um ponto de destaque foi a constante iniciativa de realizar aprofundamento nas leituras, conforme excerto (12), que elucida o fato de que uma postura mais autônoma pode contribuir para otimizar o potencial de aprendizado e assumir o controle ao longo do processo de aprendizagem.

(13) Eu visitei os vídeos e textos recomendados, mas muitas vezes também pesquisava além, com isso durante o curso tive bastante contato com a língua (P2).

Considerando a sociedade de base tecnológica na qual estão inseridos os atuais contextos de aprendizagem, Paiva (2006, p.85) acrescenta que a autonomia no campo do ensino de línguas também deve abranger o uso das tecnologias, visando ao desenvolvimento da “[...] habilidade para usar a tecnologia, especialmente, a internet, uma ferramenta auxiliar importante no processo de aprendizagem de LE”.

As percepções também evidenciaram as contribuições relacionadas ao uso das tecnologias e a transposição das dificuldades iniciais. Vejamos os excertos 13 e 14.

(14) Quando as tecnologias são aliadas para a aprendizagem nos tornam seres humanos melhor preparados (P2).

(15) A princípio tive dificuldade com as ferramentas do curso mas ao explorá-las aprendi a usar e foi extremamente útil (P5).

A próxima categoria destaca o potencial e as contribuições das práticas interativas. Essas dinâmicas podem promover relações interpessoais, estimular a autoconfiança ao falar na língua-

alvo e fomentar um modelo de aprendizagem que surge do contato com diferentes visões de mundo e da formação de novos conceitos. A seguir, apresentamos os excertos (15) a (18):

(16) A possibilidade de escutar a opinião dos colegas é muito interessante e permite refletir e reinventar (P7).

(17) Esse modelo de atividade poderia ser constante dentro do IFAM. Ajuda muito aos colegas a se desenvolver na língua e mantém em atividade o cérebro e cria conexões entre colegas em torno dos temas (P1).

(18) Ao interagirmos criamos relações interpessoais dinâmicas com os demais cursistas e o material de estudo apresentado virtualmente (P4)

(19) No início fiquei com um pouco de receio de falar, mas no decorrer das interações com os colegas pude melhorar minha oralidade e perder um pouco do medo (P3).

Com relação à segurança nas práticas orais, Soares (2019, p.88) também registra a existência de sentimentos de nervosismo, medo e timidez, durante as atividades de interação e afirma “que as limitações na língua devem ser exploradas, por meio de uma exposição real”. Nesse sentido, percebemos o quanto é desafiador para o aluno, a princípio, estabelecer interações, visto que a segurança na capacidade de comunicar-se é construída gradualmente, a partir das trocas e da riqueza dessa experiência.

Os estudantes relataram a execução de vários movimentos relevantes relacionados às práticas colaborativas, impulsionando o recebimento e compartilhamento do fluxo de informações, em função dos aplicativos inseridos no curso. Coelho e Pinheiro (2017, p. 1295) ressaltam que tal prática colaborativa consiste “em um trabalho de parceria, em que as atividades desenvolvidas são compartilhadas com os alunos envolvidos através da rede e, com isso, somam-se informações que são compartilhadas e reformuladas por diversos coautores”. Nesse contexto, os estudantes evidenciam pontos positivos da experiência.

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

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

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

Vale ressaltar que as estratégias colaborativas não devem desconsiderar princípios da EaD, como a flexibilidade de tempo (Araújo Júnior; Marquesi, 2009). Nesse ponto, concretizar a interação da forma planejada nesses espaços constituiu-se um desafio. P5, por exemplo, relata um aspecto

negativo: “Até o momento que entreguei a atividade não havia outras entregas. Ouvi pouco as atividades dos colegas”.

O problema destacado refere-se ao fato de que nem todos os cursistas utilizam a plataforma simultaneamente. Dessa forma, os estudantes que realizam as atividades inicialmente têm pouco contato com a produção dos demais colegas. Para mitigar essa questão, sugerimos que, em futuras edições do curso, sejam incentivadas novas práticas que promovam maior interação e visualização dos materiais postados pelos colegas, fomentando a interação com as novas postagens. Devemos considerar que esses entraves podem ocorrer devido a diferentes aspectos tais como a “individualidade, a autonomia e o ritmo com que o estudante constrói suas aprendizagens” (Coelho, 2020, p. 11).

Ainda em relação aos modelos de atividades colaborativas, foram evidenciadas algumas dificuldades relacionadas aos atrasos na entrega de atividades nesse formato. Os estudantes P2 e P4 expuseram algumas delas.

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

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

Tais experiências evidenciam algumas limitações tecnológicas que podem impactar de maneira negativa no processo de interação e colaboração. Os exemplos também permitem refletir sobre outras limitações relacionadas ao desenvolvimento de atividades conjuntas, considerando que cada estudante tem seu próprio ritmo de aprendizagem e gerenciam o tempo de estudo de maneira diferente. Tais situações podem resultar em desmotivação para realização de trabalhos dessa natureza.

A última categoria, denominada “Uso de feedback ágil, corretivo e reflexivo”, também se mostrou relevante no desenvolvimento do curso. De modo geral, os estudantes ressaltam aspectos positivos relacionados ao desenvolvimento da produção oral. Vejamos alguns exemplos:

(25) Com o uso de whatsapp, a intervenção é direta e individual (P2).

(26) [...] além de ser um ambiente mais ágil para troca de informações e experiências correlatas ao conteúdo programático do curso, no quesito feedback (P6).

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

(28) Reflexão e aplicação do conteúdo em outros contextos bem como a autocorreção devido à contribuição da tutora (P10).

O estímulo ao *feedback* foi apontado como elemento essencial para fomentar a produção oral. Nesse sentido, o uso da ferramenta *WhatsApp* foi mencionada como importante recurso para contemplar um processo de ensino e aprendizagem individualizado, além da constatação referente à agilidade do *feedback* e de seu potencial corretivo, “com a indicação dos erros”.

Em síntese, as narrativas (24) a (27) ressaltam a importância da otimização digital de um *feedback* ágil, responsivo, corretivo e reflexivo, a fim de fomentar à análise linguística, de maneira autônoma, bem como a qualidade de ensino e aprendizagem da língua. Essas ações são importantes para a não cristalização de estruturas e reorganização linguística, tendo em vista que é o próprio uso que baliza o desenvolvimento linguístico (Celce-Murcia; Brinton; Goodwin, 2010), bem como o desenvolvimento da reflexão sobre o uso oral da língua e seus contextos de atuação.

Apesar dos impactos positivos apresentados, é importante destacar algumas limitações encontradas durante a realização da pesquisa. Essas limitações incluem a falta de familiaridade com o Moodle, dificuldades de acesso à Internet e, especialmente, problemas na gestão do tempo para realizar o curso. Essas questões foram agravadas pelo contexto pandêmico, marcado por diversos desafios logísticos, psicológicos e sanitários, que afetaram a entrega das atividades pelos cursistas e reduziram a quantidade de dados disponíveis para análise.

Tais elementos devem ser repensados em aplicações futuras, a fim de minimizar os obstáculos enfrentados, com o intuito de potencializar o processo de ensino e aprendizagem da língua, especialmente, da produção oral, na modalidade a distância.

Considerações finais

Esta investigação, conduzida por um estudo de caso, objetivou avaliar os principais aspectos que contribuíram para fomentar o desenvolvimento da prática oral em LE, em um curso aplicado na modalidade a distância. A proposta foi desenhada a partir de uma adaptação do curso e-Tec Idiomas sem Fronteiras.

Os resultados integram as dimensões linguístico e comunicativa. Entre os aspectos que influenciaram positivamente o desenvolvimento da oralidade, citamos: a prática de diferentes atividades linguísticas orais na modalidade EaD, desenvolvimento da consciência linguística, desenvolvimento da autonomia (tecnológica), promoção da interação, da colaboração, do compartilhamento e do *feedback* ágil, corretivo e reflexivo.

Entre as contribuições deste estudo para a área educacional, destacamos a possibilidade de adaptações da proposta e do uso de instrumentos de coleta e análise, tais como a rubrica para novas avaliações. Outro fator deve-se à constituição de um curso, na modalidade a distância, que pode ser utilizado para novas turmas, no sentido de fomentar a aprendizagem da LE e o desenvolvimento da produção oral.

Entre os trabalhos futuros, ressaltamos a necessidade de ampliar novas ofertas do curso, a fim de gerar mais dados que possam permitir novas análises, especialmente, com relação aos limites tecnológicos, a fim de verificar, especialmente, lacunas relacionadas à motivação, autonomia e engajamento dos estudantes.

Agradecimento

Este trabalho recebeu apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

Referências

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, p. 83-112, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/GkDbHXFHhjJd4fYjyszRZkP/abstract/?l>. Acesso em: 2 set. 2023.

ARAÚJO JUNIOR, Carlos Fernando de; MARQUESI, Sueli Cristina. Atividades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil Ltda, 2009, p. 358-368.

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

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

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

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

CELCE-MURCIA M; BRINTON, D.M.; GOODWIN, J. M. **Teaching pronunciation: a course book and reference guide**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva; SOARES, Franciane de Araújo. Interação oral em língua espanhola: uma proposta de imersão comunicativa e tecnológica para estudantes de cursos livres. **Ensino em Re-Vista**, p. 1332-1356, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/57436>. Acesso em: 4 set. 2023.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva; PINHEIRO, Márcio Luiz Oliveira. As contribuições do WhatsApp no ensino do espanhol: uma perspectiva de aprendizagem significativa e colaborativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 1287-1312, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202998>. Acesso em: 9 set. 2023.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. O uso de rubricas para avaliação de processos e produtos na área de ensino de línguas. COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva (org.). **Processos e produtos educacionais para o ensino e aprendizagem de línguas no contexto da educação profissional e tecnológica**. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 193-2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/353192705_. Acesso em: 4 set. 2023.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume**, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. Disponível em: www.coe.int/lang-cefr. Acesso em: 10 set. 2023.

CRUZ, Maria de Lourdes Otero Brabo. As TICS no uso da linguagem e aprendizagem de línguas. **Open Minds International Journal**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2020. Disponível em: <https://www.openmindsjournal.com/openminds/article/view/28/20>. Acesso em: 10 set. 2023.

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

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

FALCÃO, Carla Aguiar. O ensino da pronúncia do espanhol na educação à distância: uma proposta didática. XXIV JORNADA NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE. **Anais...** 2012. Disponível em: <http://twixar.me/IDQm>. Acesso em: 4 ago. 2023.

FIGUEIREDO, Olívia Maria. As noções de adequação, coerência e coesão e seus modos de operacionalização. **Encontro Sobre Terminologia Linguística: das Teorias às Práticas**, Porto, p. 71-88, 2014. Disponível em: <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/8913/2/5401.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.

FONTANA, Marcus Vinícius Liessem; FIALHO, Vanessa Ribas. Línguas estrangeiras, EAD e complexidade. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 36, n.61, p. 339-355, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/eaDVwX>. Acesso em: 2 set. 2023.

GIGLIO, Alessandra. Practicing the oral production skills in e-learning contexts: is it still na achilles' heel? In: CARRÍO-PASTOR, María Luisa (Ed.). **Teaching Language and Teaching Literature in virtual environments**. Singapore: Springer, 2018, p. 21-37.

HARSCH, Claudia; MALONE, Margaret E. Language proficiency frameworks and scales. In: **The Routledge Handbook of second language acquisition and language testing**. Routledge, 2020, p. 33-44.

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

LIMA, Adria Kezia Campos. **Literatura no ensino/aprendizagem de língua inglesa: formação da consciência linguística e crítica**. 2020. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2020.

MAGRO MAZO, Carlos. **Educación conectada en tiempos de redes**. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Edita: Madrid, 2015.

MONEYPENNY, Dianne Burke; ALDRICH, Rosalie S. Developing Oral Proficiency in Spanish across Class Modalities. **Calico journal**, v. 35, n. 3, p. 257, 2018. Disponível em: <https://journals.equinoxpub.com/CALICO/article/view/34094>. Acesso em: 1 set. 2023.

MONTEIRO, Carla Fernandes. A didática da competência comunicativa oral. Pensar, falar e participar em situações de interação oral. In: EYNG, A. M; COSTA, R. R. (Eds.). V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUCPR, **Anais...** 2021, p 1048-1057. Disponível em: <http://repositorium.uminho.pt/handle/1822/75948>. Acesso em: 5 set. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15628>. Acesso em: 2 set. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 353-370, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WkCJVzHvDZ4j9DjX84MdhDz/>. Acesso em: 2 set. 2023.

SOARES, Franciane de Araújo; COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. **Matriz de Descritores para Avaliação da Interação Oral em Língua Espanhola**. Produto educacional - Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

SOARES, Cristiane. Da análise da produção oral ao desenvolvimento da competência comunicativa. **Portuguese Language Journal**, v. 7, 2013. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=ptR&as_sdt=0%2C5&q. Acesso em: 2 set. 2023.

WILDGRUBE, Rosielen; DREHER, Gleici Mara; SOUZA, Magali Aparecida de; NARDI, Nádia Lúcia. O trabalho integrado das habilidades linguísticas em língua inglesa. **Revista Voz das Letras**, Santa Catarina, n. 10, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/Wildgrube.pdf. Acesso em: 7 set. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. 2 ed. Bookman editora, 2001.

Recebido em 21 de setembro de 2023.

Aceito em 25 de outubro de 2023.