

FERRAMENTAS DIGITAIS PARA A PRÁTICA DA PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Digital tools for the oral production practice in an additional language in the emergency remote teaching context

Francieli Motter LUDOVICO
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
francielim@utfpr.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-7655-497X>

Mariana Backes NUNES
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
marianabackesnunes@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3315-6370>

Patrícia da Silva Campelo Costa BARCELLOS
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
patricia.campelo@ufrgs.br
<https://orcid.org/0000-0002-5142-4730>

RESUMO: Com a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), os professores precisaram se adaptar e empregar as Tecnologias de Comunicação Digital (TCD) em suas práticas pedagógicas, enfrentando inúmeros desafios. Na disciplina de Língua Inglesa não foi diferente, pois tiveram que se reinventar principalmente para suprir a falta da interação e colaboração típica dos encontros presenciais e tão necessária para a prática da produção oral em inglês. Isto posto, o presente trabalho buscou analisar tarefas voltadas à produção oral em uma disciplina de língua inglesa em ERE de uma universidade pública, bem como avaliar as ferramentas digitais utilizadas como mediadoras dos processos de ensino e aprendizagem. A metodologia aplicada neste estudo é qualitativa através de um estudo de caso em que se analisaram seis tarefas a partir das seguintes categorias: a) possibilidade de interação, colaboração e mediação; b) práticas contextualizadas na língua adicional; c) incentivo à autonomia dos aprendizes; e d) boa usabilidade das ferramentas. No estudo evidencia-se a importância da realização de tarefas síncronas e assíncronas para a prática da oralidade, que relacionem temas atuais bem como promovam a colaboração entre pares.

PALAVRAS-CHAVE: Habilidade Oral; Língua Adicional; Tecnologias de Comunicação Digital.

ABSTRACT: With the implementation of Emergency Remote Teaching (ERT), teachers needed to adapt themselves and include Digital Communication Technologies in their teaching practices, facing numerous challenges. It was no different in the subject of English language, since they had to reinvent

themselves specially to compensate for the lack of interaction and collaboration typical of face-to-face meetings and so necessary for the practice of oral production in English. Therefore, the present work aimed to analyze oral production tasks from an English language course in ERT of a public university, as well as to evaluate the digital tools used as mediators of the teaching and learning processes. The methodology used in this work is qualitative through a case study in which six tasks were analyzed from the following categories: a) possibility of interaction, collaboration, and mediation; b) contextualized practices in the additional language; c) encouragement of learners' autonomy; and d) good usability of the tools. The study highlights the importance of planning synchronous and asynchronous tasks for the orality practice, which involve current issues from our society, as well as promote collaboration among peers.

KEYWORDS: Oral Skill; Additional Language; Digital Communication Technologies.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com a pandemia do Covid-19, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi instituído a fim de possibilitar que os processos de ensino e aprendizagem continuassem acontecendo. Para tanto, as disciplinas de Línguas Adicionais¹, mais especificamente, que contavam com a interação em contexto presencial, tiveram que encontrar outros caminhos e instrumentos para mediar tais processos, tendo como base as Tecnologias de Comunicação Digital (TCD).

Vemos que, apesar da reconhecida importância da aprendizagem da gramática e do vocabulário em uma língua adicional, esses aspectos sozinhos não levam o estudante à fluência em uma língua adicional, pois o aprendiz precisa ter experiências em práticas autênticas e que levem em conta as quatro habilidades, i.e., a compreensão e produção oral e escrita (Judd; Tan; Walberg, 2001). Ter a oportunidade de participar em conversas reais, isto é, conversas que envolvam a troca de informações, o expressar de opiniões, crenças e sentimentos, é de extrema importância para o processo de aprendizagem de uma língua adicional, já que é através delas que o estudante aprende não só as estruturas da língua, mas também questões culturais e de variação linguística, além de receber o *feedback* de um interlocutor.

No contexto do ERE, o planejamento e a aplicação de tarefas de produção oral se tornaram um grande desafio devido às dificuldades relacionadas à formação precária em relação às TCD, bem como à falta de aparelhos tecnológicos e internet de qualidade, não só por parte dos professores como também dos alunos (Gacs; Goertler; Spasova, 2020; Ludovico; Nunes; Barcellos, 2021). Em contexto on-line, pode ser tentador manter as práticas apenas voltadas ao texto escrito; no entanto, um bom planejamento de aula de línguas deve incluir os diferentes modos de comunicação e as quatro habilidades, incluindo a produção oral (Gacs; Goertler; Spasova, 2020).

Assim, a partir da oferta de uma disciplina de Língua Inglesa do curso de Letras, em uma universidade pública federal, este estudo busca refletir sobre as oportunidades para produção oral no ensino de língua adicional em contexto de ERE. Pretende-se, então, analisar as ferramentas que foram utilizadas na prática de produção oral durante a disciplina em questão,

¹ Utilizamos aqui o termo língua adicional para se referir às línguas que um indivíduo aprende depois da sua primeira língua, conforme postulam Judd, Tan e Walberg (2001). Descarta-se, assim, o uso de “segunda língua”, por passar uma ideia de hierarquia entre as línguas, e “língua estrangeira”, pela possibilidade de se tornar uma barreira entre aquilo que é parte da identidade do falante e o que é a ele externo, ou, estrangeiro.

verificando as percepções dos estudantes frente às tarefas aplicadas em questões da habilidade da oralidade.

Portanto, na segunda seção deste artigo, apresentam-se questões relacionadas ao ensino da produção oral em LA, mais especificamente em contexto de ERE, discorrendo sobre a importância do planejamento de tarefas variadas e contextualizadas, síncronas e assíncronas. Na terceira seção, a Teoria Sociocultural (Lantolf; Thorne, 2006; Vygotsky, 1999), é explanada como parte do aporte teórico deste estudo, o que nos permite pensar a importância da interação no processo de ensino e aprendizagem de línguas, principalmente ao se levar em conta o conceito de tarefas colaborativas mediadas por tecnologias digitais. A quarta seção descreve a metodologia do estudo, seu contexto e participantes. Na quinta seção, é realizada a análise e a discussão dos dados a partir das tarefas e ferramentas empregadas na disciplina. Por fim, discorrem-se nas considerações finais algumas observações centrais a partir da presente pesquisa.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A PRODUÇÃO ORAL EM INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

A instituição do Ensino Remoto Emergencial demandou dos professores rápida reorganização e adaptação à nova modalidade, a qual depende das Tecnologias de Comunicação Digital (TCD) (Ludovico *et al.*, 2020; Ludovico; Nunes; Barcellos, 2021, 2021). O ERE pode ser definido como “mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação” (Hodges *et al.*, 2020, n.p.). Esse novo modelo de ensino trouxe consigo inúmeros desafios, de transição, acesso, conexão, habilidades, interação, motivação, avaliação, dentre outros (Ludovico *et al.*, 2020; Naqvi; Zehra, 2020; Gacs; Goertler; Spasova, 2020).

Wuladari (2021) afirma que a era pandêmica desafia professores no ensino de uma língua adicional e que torna a produção oral ainda mais complexa, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem não é conduzido pessoalmente e que para estimular a produção oral dos estudantes é necessário prática e *feedback* contínuos. Da mesma forma, o estudo de Naqvi e Zehra (2020) aponta a habilidade da produção oral como a segunda mais desafiadora para ensinar e avaliar durante o ERE — sendo a primeira a produção escrita, principalmente devido ao *feedback* que passa despercebido e a reescrita que muitas vezes não acontece (Naqvi; Zehra,

2020). Conforme os autores, na habilidade de produção oral durante o ERE, por sua vez, faltam o elemento emocional do ensino, a interação face a face e entre pares, o grupo e a motivação (Naqvi; Zehra, 2020).

Risma (2021), então, menciona o papel das TCD para o desenvolvimento da motivação dos estudantes ao produzir oralmente durante a aprendizagem de língua, levando em conta que as ferramentas digitais podem proporcionar um ambiente confortável para esse processo. A autora pesquisa o uso da ferramenta de videoconferências *Zoom* na construção de um clube de comunicação em inglês. Nos resultados dessa pesquisa, foi percebida a necessidade dos estudantes de ter com quem se comunicar em inglês oralmente no seu dia a dia, assim como a necessidade de horários flexíveis para a prática da oralidade. A plataforma *Zoom* supriu parte dessas expectativas, utilizando-se de momentos síncronos para tal realização.

Menezes (2021, p. 175) igualmente destaca como a prática da oralidade é hoje, em contexto remoto, delegada principalmente às aulas síncronas: “Durante os encontros, os aprendizes podiam se comunicar oralmente utilizando o microfone ou por escrito pelo bate-papo integrado à plataforma *Zoom*”. Contudo, essas situações não se aplicam a todos os contextos de ensino remoto.

Ludovico, Nunes e Barcellos (2021), por sua vez, encontraram evidências diferentes em contexto de ensino remoto. Os alunos da professora entrevistada não se sentiam à vontade em ligar a câmera ou falar em aula síncrona na língua adicional, mas se sentiam motivados em pequenas salas do *Zoom* (as *breakout rooms*), em que estariam em contato com um número menor de colegas, garantindo um lugar seguro. Por ser um momento delicado de pandemia e estarem cada vez mais expostos no ambiente on-line, passível de outros utilizarem a sua imagem sem autorização, por exemplo, foi necessário pensar em outras estratégias de acesso à prática oral além das aulas síncronas. Como bem mencionam Gacs, Goertler e Spasova (2020), a sincronicidade é importante na aprendizagem de uma língua, porém, é igualmente relevante um ambiente adequado e seguro para o desenvolvimento da comunicação interpessoal.

Nesse sentido, Wuladari (2021) aponta que a prática oral em aulas síncronas pode ser ainda mais complexa, tendo em vista a existência também de outros fatores, como a conexão com a internet e o fato de que os alunos têm diferentes níveis de interesse e motivação em aprender o idioma — além de diferentes níveis na proficiência da própria LA. Entre outros problemas, a “exposição contínua a tela por horas e uma maior atenção trazem um cansaço maior, num menor espaço de tempo comparando-se ao presencial. Também há perdas em

relação ao movimento corporal e labial necessitando de um maior esforço para compreensão” (Maciel *et al.*, 2020, p. 7).

Por isso, é importante buscar diferentes propostas que envolvam tanto tarefas síncronas quanto assíncronas. Como exemplo de alternativas para a prática da oralidade na língua adicional em ERE, Silva e Oliveira (2020) buscaram proporcionar interação entre os estudantes com tarefas também assíncronas. Os autores explicam que: “As tarefas realizadas em autonomia não se restringiram [...] à escrita individual: foram propostas também produções orais (gravações em áudio, nos gêneros textuais orais ‘*flash-info*’ e ‘conversas em áudio do *Whatsapp*’)” (Silva; Oliveira, 2020, p. 4-5). Nota-se, então, a importância de maiores reflexões sobre o ensino da produção oral, em especial em contexto de ERE.

Muitos estudantes têm como foco da sua aprendizagem a produção oral em uma língua adicional; inclusive creem que a proficiência do idioma está intimamente relacionada a saber apenas se comunicar oralmente na língua — também por isso, essa habilidade não deve ser negligenciada no planejamento do professor, mesmo com as dificuldades do ERE. É perceptível como essa crença está enraizada inclusive em frases como “você sabe falar inglês?” quando buscamos perguntar se uma pessoa tem fluência na língua adicional (Lima Junior, 2014). Contudo, por muito tempo na história do ensino de línguas a habilidade da produção oral foi legada ao mero estudo de frases e diálogos prontos, muitas vezes distantes da realidade por serem geralmente fictícios, deixando de lado a inventividade² do aprendiz (Dias, 2015).

Atualmente, sabe-se que o ensino da habilidade oral deve ser realizado com base em situações comunicativas reais, em que o contexto e os papéis sociais dos falantes são levados em conta, nas quais não só a estrutura da língua é empregada, mas também a própria interação faz parte do estudo. São práticas que buscam ser significativas para o aluno, tendo em vista também o seu conhecimento prévio na língua e no contexto a ser vivenciado. Pensando nessa perspectiva de ensino de produção oral, Dias (2015, p. 38) elenca alguns pressupostos para análise e elaboração de tarefas efetivas de produção oral na LA, no caso considerando os livros didáticos:

- Há estímulo à colaboração;
- Há estímulo ao conhecimento sistêmico, de mundo e textual;
- Há relação com as demais habilidades trabalhadas na unidade;
- Há a construção de um gênero textual;
- Há estímulo ao letramento;

² A inventividade permite a invenção, o novo, pois “questiona o ‘normal’, o ‘pronto, o não questionado, e os transforma em problemas, desnaturalizando, permitindo a singularização” (Ludovico; Barcellos, 2019, p. 6).

Há etapas de pré-produção, produção oral e pós-produção

Dias (2015) aponta tais critérios de análise considerando um ensino presencial de língua inglesa, tendo como elemento mediador o livro didático fornecido nas escolas públicas pelo PNLN - Plano Nacional do Livro Didático. Assim, buscamos verificar se critérios como esses podem estar presentes no ensino da produção oral no contexto de ERE.

TEORIA SOCIOCULTURAL, TAREFAS COLABORATIVAS E O ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Para a Teoria Sociocultural, os processos de ensino e aprendizagem de uma Língua Adicional são práticas comunicativas, por isso, a interação e a colaboração³ são essenciais, pois possibilitam a mediação (Lantolf; Thorne, 2006). Vygotsky (1999), em seus estudos, dá grande ênfase à interação social, por acreditar que o aprendiz, através da mediação, isto é, do auxílio ofertado por um professor ou por um estudante com maior experiência no assunto, poderá alcançar um nível de desenvolvimento que possivelmente não realizaria sozinho. Essa mediação, no entanto, pode ocorrer de diferentes formas, não apenas com auxílio do outro, mas também com o emprego de símbolos e artefatos (Lantolf, 2011).

Nessa perspectiva, a linguagem se torna o principal meio de mediação na língua adicional. Logo, é importante que o aprendiz não só obtenha insumo na língua, mas que possa produzir, verbalizar, pois é através da verbalização que o aluno consegue prestar atenção nas suas necessidades linguísticas e comunicativas para, então, buscar novos aprendizados (Swain, 2000). Tal verbalização mencionada por Swain ocorre, principalmente, no diálogo com outros, hoje podendo acontecer em momentos de interação em aulas presenciais ou por videoconferências (em uma modalidade híbrida do ERE), ou ainda de forma assíncrona através de inúmeras ferramentas digitais. Como bem menciona Barcellos (2014, p. 28), “temos os instrumentos tecnológicos como recursos mediadores de nossas ações. A mediação, portanto, envolve sobremaneira ferramentas, além das relações interpessoais, de modo que o artefato tecnológico seja também um item mediador de conhecimento”.

Pensando em um contexto de ensino de língua adicional em ERE, é de extrema importância que sejam avaliadas como a mediação dos processos de ensino e aprendizagem foi

³ Segundo Silva (2011, p. 93), a colaboração é “um empenho mútuo por um esforço coordenado para que um determinado grupo solucione conjuntamente um problema”.

realizada e como essas práticas puderam alcançar esse aluno que estava fisicamente distante, possivelmente vivenciando dificuldades não só pedagógicas e tecnológicas como outras que a crise sanitária suscitou em nossa sociedade (Morin, 2020). Hoje o aluno aprende a língua adicional em uma instituição de ensino através da mediação do professor, das tarefas, da tecnologia, dos colegas, da família, da instituição, da própria língua materna, etc. Por tais motivos, o planejamento do professor de LA deve igualmente levar em consideração não só as quatro habilidades linguísticas, mas também a necessidade da interação, da colaboração e das TCD. Como bem mencionam Nurbianta, Philip e Zohri (2020, p. 137, tradução nossa), “a participação dos estudantes no aprendizado neste novo normal deve contribuir para as habilidades de aprendizagem independentes, assim como para a colaboração com outros estudantes”.

Logo, foi essencial propor tarefas colaborativas aos estudantes também no período de ERE. Entende-se aqui por tarefa o conceito atribuído pela Teoria Sociocultural, que a vê como um plano de trabalho que envolve o planejamento do professor de acordo com o público e os objetivos os quais se busca com a sua aplicação (Ellis, 2000). As tarefas, segundo essa teoria, possuem relação com situações comunicativas similares às do mundo real, partindo das necessidades e interesses dos alunos identificados pelo professor e pelo próprio aluno, que participa aqui da construção da organização do seu aprendizado. As tarefas buscam utilizar materiais autênticos, ou seja, aqueles que são produzidos “para comunicar e não para ensinar” (Tomlinson, 2012, p. 162), assim como fomentar a integração e colaboração dos estudantes, que resolvem juntos problemas e constroem projetos. Trata-se de uma aprendizagem centrada no aluno, dando a oportunidade de ele participar conscientemente do processo de aprendizagem, ter maior autonomia e inventividade (Nunan, 2014).

As tecnologias de comunicação digital, por sua vez, podem oferecer um ambiente acolhedor para as tarefas colaborativas, bem como acrescentar novas possibilidades pedagógicas. Por exemplo, as TCD auxiliam o professor e o aluno de língua adicional a localizar com maior facilidade materiais autênticos, bem como oportunidades de interação com falantes e aprendizes de diferentes nacionalidades e culturas (Hiradhar, 2015). Da mesma forma que o ensino baseado em tarefas, as TCD possuem a premissa do “aprender fazendo”, possibilitando que o estudante participe ativamente através de situações similares ao seu cotidiano (González-Lloret, 2015).

Ao empregarmos tecnologias digitais no ensino de modo geral é importante levarmos em conta os objetivos pedagógicos que possuímos para a sua utilização (Chenoll, 2020), os letramentos digitais⁴ dos estudantes, além de analisarmos a ferramenta digital em questão quanto a sua usabilidade. Em relação à usabilidade, podemos defini-la como uma “medida qualitativa da facilidade e eficiência com a qual um ser humano consegue empregar as funções e os recursos oferecidos pelo produto” (Pressman, 2011, p. 287). Isto é, a ferramenta deve ser atrativa ao estudante e ele deverá ter facilidade para empregá-la em seus estudos, trazendo motivação e praticidade, não mais preocupações para um aprendiz que já se vê diante de uma língua diferente. Logo, não é qualquer ferramenta digital que trará benefícios para a aprendizagem e, por conseguinte, o professor precisa escolhê-las com atenção e com um olhar pedagógico.

Assim, este artigo reporta um estudo que buscou analisar as tarefas aplicadas em uma disciplina de Língua Inglesa em contexto de ERE e as ferramentas digitais utilizadas como mediadoras da aprendizagem, mais especificamente da habilidade de produção oral.

METODOLOGIA

Esta investigação possui caráter qualitativo e emprega a modalidade investigativa do estudo de caso. Comumente utilizado em pesquisas que relacionam tecnologias digitais e processos de ensino e aprendizagem (GOMES; GOMES, 2020), o estudo de caso busca descrever dados de fenômenos sociais de forma minuciosa a partir da visão dos participantes envolvidos. O objetivo central do estudo de caso é construir uma compreensão holística sobre um caso específico em seu contexto e, por isso, utiliza-se de diferentes tipos de coleta de dados (Yin, 2014; Castro Filho; Freire; Maia, 2021).

Logo, buscou-se refletir sobre a prática da produção oral em língua inglesa em uma disciplina de primeiro semestre do curso de Letras, que ocorreu em contexto de Ensino Remoto Emergencial, em uma universidade pública federal. A disciplina utilizava o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* como ferramenta principal, assim como o *Google Meet* para realizar aulas síncronas semanalmente, uma hora por semana. No entanto, outras ferramentas foram

⁴ Os letramentos digitais são definidos por Dudeney, Hockley e Pegrum (2016, p. 17) como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”.

empregadas ao longo do semestre para complementar as tarefas assíncronas de maneira que trabalhassem com as quatro habilidades linguísticas.

Como dados desta pesquisa, primeiramente, realizou-se uma análise das tarefas voltadas à produção oral na disciplina e as ferramentas digitais utilizadas como instrumentos mediadores dos processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Após a realização da disciplina, foi aplicado um questionário com os estudantes através do *Google Forms* acerca das tarefas e ferramentas empregadas, o qual também é utilizado aqui como parte dos dados da pesquisa. Os participantes da disciplina eram 25 alunos⁵, futuros professores e/ou tradutores de língua inglesa, com nível pré-intermediário a intermediário na língua adicional. Por sua vez, o questionário possuía cinco questões discursivas a fim de identificar a percepção dos estudantes sobre a disciplina de Inglês I, mais especificamente em relação aos seguintes aspectos da disciplina: modalidade de ensino remoto, tarefas realizadas, trabalho colaborativo, ferramentas digitais empregadas e aulas síncronas.

A partir do referencial teórico apresentado, estabeleceram-se categorias de análise que considerassem a perspectiva sociocultural do ensino de línguas, mais especificamente do ensino da produção oral com base em tarefas colaborativas. Igualmente, levou-se em conta questões tecnológicas de usabilidade e interface, pelo fato de as tecnologias de comunicação digitais serem um dos artefatos mediadores mais importantes neste momento de ERE. As categorias, então, que serviram de base para a análise apresentada na seção a seguir foram:

- (a) **Possibilidade de interação, colaboração e mediação** (conforme pressupostos da Teoria Sociocultural: Vygotsky, 1999; Swain, 2000; Lantolf; Thorne, 2006; Lantolf, 2011; Barcellos, 2014);
- (b) **Práticas contextualizadas na língua adicional** (tarefas que incluem diferentes gêneros textuais e materiais autênticos (Tomlinson, 2012); conceito de tarefa, segundo Nunan (2014); e tarefa de produção oral, segundo Dias (2015);
- (c) **Incentivo à autonomia dos aprendizes** (de acordo com Nunan, 2014; Silva; Oliveira, 2021);
- (d) **Boa usabilidade das ferramentas** (conforme Pressman, 2011).

⁵ O número do protocolo referente ao projeto aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos é 44533315.7.0000.5347.

Assim, após a exposição das categorias, segue-se para a análise e discussão das tarefas de produção oral.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Durante a disciplina de Língua Inglesa foco deste estudo, buscou-se promover tarefas de forma que os estudantes pudessem não apenas desenvolver os conteúdos programáticos do plano de estudos, como também ter experiências nas quatro habilidades da língua de forma prática. Além disso, houve o cuidado de abordar gêneros textuais comuns no cotidiano dos aprendizes, incluindo gêneros digitais, bem como discussões sobre língua, variação linguística e sobre os processos de ensino e aprendizagem. Como o maior interesse aqui é a habilidade de produção oral em língua inglesa, algumas dessas tarefas foram trazidas para a análise, segundo as categorias elencadas anteriormente, conforme o Quadro 1:

Quadro 1— Tarefas para a prática da produção oral

Nome da tarefa	Ferramenta	Objetivos	Categorias e Análise
<i>Getting to know the university</i>	<i>VoiceThread</i>	Criar uma apresentação multimodal, incluindo áudios gravados pelos alunos sobre as informações que pesquisaram referentes a sua universidade em sites em inglês.	(a) Possibilita a criação de uma apresentação em conjunto entre os estudantes, de modo que interajam por meio de áudios ou outros recursos oferecidos pelo <i>software</i> , podendo facilitar processos de mediação. (b) Usa material autêntico, trata de um assunto que é relativo ao estudante e trata-se do gênero apresentação multimodal acadêmica. (c) O aluno se posiciona frente aos textos lidos, selecionando informações que julgar importante. (d) É uma ferramenta intuitiva que possibilita a utilização de variadas linguagens, assim como a colaboração entre os colegas. No entanto, pode levar o estudante a apenas inserir comentários escritos e é necessário criar uma conta, apesar de ser gratuita.
<i>Interview classmate</i>	<i>Skype/ Google Meet/WhatsApp/Zoom OBS/AZ Screen Recorder</i>	Gravar um diálogo em pares a partir de uma entrevista sobre a sua rotina de estudos.	(a) Requer diálogo entre os estudantes e possivelmente acontece colaboração nessa produção, o que pode levar a processos de mediação. (b) É uma oportunidade para falarem sobre eles mesmos e trabalhar com o gênero entrevista. (c) Necessita que os aprendizes tomem decisões em relação às ferramentas e construam o diálogo em dupla. (d) As ferramentas de videoconferência

			(<i>Skype, Google Meet, WhatsApp e Zoom</i>) necessitam que os estudantes instalem programas e/ou criem uma conta. São programas intuitivos, porém, alguns podem causar dificuldades quanto à gravação, necessitando de ferramentas terceiras (<i>OBS e AZ Screen Recorder</i>).
<i>Let's talk about movies!</i>	<i>Google Docs, Audacity e ferramentas de gravação e edição de vídeos.</i>	Criar um roteiro em duplas ou trios para a gravação de um vídeo ou podcast sobre um filme com a temática <i>universidade</i> . Posteriormente, gravar o vídeo/podcast para compartilhar com os demais estudantes em um fórum no <i>Moodle</i> .	(a) Permite o planejamento do roteiro do vídeo/podcast previamente à gravação em grupo, favorecendo a colaboração. (b) O filme é um material autêntico instigador da tarefa; esta possibilita a produção do gênero resenha crítica e roteiro de vídeo/podcast e trata de temática próxima ao público. (c) A escolha entre vídeo e <i>podcast</i> , o próprio aspecto crítico da resenha e a escolha do filme são elementos que levam à autonomia. (d) O <i>Google Docs</i> é uma ferramenta intuitiva e prática que possibilita a colaboração. Já ferramentas de edição de áudio e vídeo, por exemplo o <i>Audacity</i> , geralmente são mais complexas e exigem maior letramento digital.
<i>Let's speak!</i>	<i>VoiceThread</i>	Gravar áudios respondendo questões propostas pela professora sobre o meio ambiente e hábitos sustentáveis.	(a) Existe possibilidade de interação; no entanto, dependerá de cada estudante interagir com os demais. (b) Não se configura material autêntico ou gênero textual. Porém, possibilita a discussão de um tópico atual na sociedade e relacionado à unidade didática do livro usado em aula. (c) Depende do aluno a participação ativa e a escolha das questões a serem respondidas, trazendo informações pessoais. (d) É uma ferramenta intuitiva que possibilita a utilização de variadas linguagens, assim como a colaboração entre os colegas. No entanto, pode levar o estudante a apenas inserir comentários escritos e é necessário criar uma conta, apesar de ser gratuita.
<i>Daily Vlog</i>	<i>Podomatic/ Youtube e Padlet</i>	Gravar um vídeo ou <i>podcast</i> individualmente falando em inglês sobre a sua rotina durante a pandemia, incluindo atividades usuais, refeições, estudos e lazer. Incluir o <i>link</i> do <i>podcast</i> ou do vídeo em um mural virtual do <i>Padlet</i> .	(a) É um trabalho individual, então, não há interação direta. É possível fomentar essa interação ao assistir ou ouvir os trabalhos dos demais colegas. (b) Os materiais referência para tal produção foram autênticos (vídeos retirados do site da <i>UNICEF</i>). Trata-se de uma produção do gênero textual <i>vlog</i> , com assunto atual: rotina de quarentena durante a pandemia. (c) Possibilita que os estudantes escolham a forma que melhor se adaptam, seja por vídeo ou <i>podcast</i> , além de trazer informações pessoais do estudante. (d) O mural do <i>Padlet</i> permite que os estudantes troquem impressões frente às produções dos colegas. Novamente, ferramentas de edição de vídeo e áudio e de hospedagem dos mesmos (<i>Podomatic e Youtube</i>) exigem maior letramento digital.

<p><i>Do you have a hobby?</i></p>	<p><i>TikTok/Reels (Instagram)</i></p>	<p>Gravar um vídeo pequeno e engraçado (<i>TikTok</i> ou <i>Reels</i>) sobre seus hobbies.</p> <hr/> <p>Publicar o vídeo final em um fórum no <i>Moodle</i>.</p>	<p>(a) É um trabalho individual, então não há interação direta. É possível fomentar essa interação ao assistir aos trabalhos dos demais colegas.</p> <p>(b) Os materiais referência para tal produção foram autênticos (vídeos retirados do <i>TikTok</i>). É um gênero atual — vídeo curto para rede social — que pode incentivar o estudante na execução da atividade, além de ser uma oportunidade de falar sobre si mesmo.</p> <p>(c) O vídeo deve ser realizado individualmente, necessitando das escolhas, da criatividade e da inventividade do aprendiz.</p> <p>(d) Possivelmente os estudantes já saibam utilizar essas ferramentas, são intuitivas e são redes sociais muito populares no momento.</p>
------------------------------------	----------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Todas as tarefas descritas no Quadro 1 estão relacionadas à língua inglesa, por isso oferecem estímulo ao conhecimento sistêmico e textual da língua (Dias, 2015). As habilidades comunicativas não aparecem separadamente, nem no cotidiano, nem em sala de aula. As tarefas aqui propostas focam especialmente na produção oral, mas todas fomentam outras habilidades e estão relacionadas às demais partes da unidade didática da disciplina. Atividades que são contextualizadas, materiais autênticos e gêneros textuais atuais, próximos aos interesses e necessidades dos aprendizes, são relevantes para os alunos, motivam-nos na participação e potencializam a aprendizagem em termos de desenvolvimento da produção oral.

A partir dessas e de outras tarefas aplicadas nessa turma em contexto de ERE, algumas questões foram verificadas. A tarefa deve deixar claro que o estudante precisa utilizar a oralidade para realizá-la, pois alguns recursos possibilitam o meio escrito, como na ferramenta *Voice Thread*, ou permitem criar conteúdo apenas inserindo música, como no caso do *TikTok*. Da mesma forma, apesar de uma ferramenta proporcionar espaço para interação e colaboração, não há garantia de que isso aconteça. Deve-se, também, explicitar instruções de *feedback* entre colegas na proposta da tarefa, pois muitas vezes o aluno apenas responde para terminar sua obrigação e não interage com os demais aprendizes. Para além das tarefas, no questionário aplicado ao final da disciplina com o objetivo de compreender a recepção dos estudantes frente ao que lhes foi proposto, E18⁶ evidencia a interação que aconteceu durante o semestre quando

⁶ Por uma questão ética, os estudantes são identificados pela letra E e o número que corresponde ao questionário respondido.

diz: “*Gostei bastante das aulas em ensino remoto. A turma conseguiu interagir bastante entre si, por áudio, texto e vídeo*”. Possivelmente os estudantes também interagiram por outros meios, que não aqueles descritos nas tarefas deste estudo.

Além disso, é necessário prever uma estimativa de quanto tempo os estudantes levarão para realizar uma tarefa e atribuir prazo condizente, talvez até dividindo em tarefas menores para facilitar o processo. Outro fato importante é pontuar o número de ferramentas que o estudante terá de usar para realizar a tarefa. A utilização de mais de uma ferramenta muitas vezes desestimula um aluno não tão digitalmente letrado. Por isso, ao utilizar novas ferramentas é essencial fornecer tutoriais, o que aconteceu durante a disciplina de inglês em ERE aqui analisada. Essa organização leva em consideração o tempo, a disponibilização e a mediação fornecida pelo professor e por tutoriais sobre a ferramenta e a tarefa em si, fornecendo ajuda aos estudantes, principalmente aqueles que estão no nível A1, motivando-os a realizar a tarefa que em um primeiro momento parece complexa.

Os aprendizes mencionam que as tarefas de modo geral foram desafiadoras e instigadoras, como fica evidente na fala de E4, o qual menciona as tarefas que mais lhe chamaram atenção: “*Minhas tarefas favoritas envolviam a conversação entre os colegas. Fazer o podcast foi sensacional, pois eu nunca tinha exercitado tanto o meu inglês*”. A tarefa *Let’s talk about movies!* foi a mais citada pelos aprendizes, possivelmente pelo fato de proporcionar maior organização do tempo e das etapas de construção do roteiro e criação do vídeo/podcast, bem como a etapa final de interação com os demais grupos em um fórum do Moodle acerca do que foi produzido pela dupla ou trio. Sobre essa preparação E15 comenta: “*Aprendi a usar o ‘Audacity’, ferramenta de edição de áudio, para realizar o podcast. Foi bem fácil e divertido aprender as diferentes funções do programa. É um conhecimento extra que eu vou levar comigo*”. A partir desse comentário e das produções durante a disciplina é perceptível a contribuição dessas práticas no letramento digital dos participantes.

Os estudantes também tiveram a oportunidade de praticar sua habilidade oral nas aulas síncronas com toda a turma e professora ou na separação de pequenos grupos em salas diferentes, e conforme E2: “*as aulas síncronas disponibilizaram, aos poucos, um ambiente para treinar o inglês falado. A professora falava constantemente em inglês e nos respondia todas as dúvidas que tivéssemos*”. A partir desse comentário é possível inferir que as aulas síncronas também proporcionaram momentos de interação e colaboração, mas nem todos participavam ativamente dessas oportunidades. Imagina-se que isso se deve a motivos pessoais de timidez e

medo de falar na língua adicional diante dos colegas, o que é comum nas aulas de línguas, ou ainda ao próprio formato do ensino remoto que, em uma turma grande, não permite a participação de todos de forma engajada.

A partir das participações dos alunos na disciplina, das respostas do questionário e da análise das tarefas e ferramentas aqui adotadas, foi possível identificar que as práticas fomentaram a produção oral dos estudantes da turma, utilizando-se da mediação pelos instrumentos tecnológicos, colegas e a professora. Sobre o semestre em ERE, E21 conclui: “A maior vantagem foi, com certeza, o grande incentivo de produção de textos e vídeos para treinar a prática. A desvantagem foi por não ter sido em sala de aula presencial, sem os maiores *feedbacks* entre alunos e professores”. Assim, fica evidente que mesmo em contexto emergencial, em meio a uma crise pandêmica, as dificuldades foram gerenciadas por meio dos recursos disponíveis, e foi possível para esses estudantes construir conhecimentos na língua adicional, inclusive no que se refere à habilidade de produção oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos processos de ensino e aprendizagem de uma língua adicional é necessário possibilitar práticas autênticas que envolvam as quatro habilidades comunicativas – compreensão e produção oral e escrita. O estudo teve como foco a habilidade de produção oral, que pode ser ainda mais desafiadora em tempos de Ensino Remoto Emergencial (ERE), principalmente devido ao pouco espaço para a interação e a colaboração entre os estudantes.

A análise de tarefas voltadas à produção oral em uma disciplina de Língua Inglesa em contexto de ERE e das ferramentas utilizadas aconteceu a partir de quatro categorias elencadas durante a pesquisa, a saber: a) possibilidade de interação, colaboração e mediação; b) práticas contextualizadas na língua adicional; c) incentivo à autonomia dos aprendizes; e d) boa usabilidade das ferramentas. A partir da análise, ficou clara a necessidade de ofertar momentos síncronos e assíncronos para a prática da produção oral, durante os quais as ferramentas digitais constituem-se como instrumentos mediadores e auxiliam nos processos de ensino e aprendizagem.

Para tanto, é necessário encontrar recursos digitais que possuem boa usabilidade e elaborar tarefas com objetivos pedagógicos claros. Da mesma forma, as tarefas devem ser planejadas pensando em práticas contextualizadas, possibilitando a produção de gêneros

textuais e o contato com materiais autênticos, além de proporcionar espaço para que o estudante desenvolva sua autonomia enquanto aprendiz de uma língua adicional.

As tarefas e ferramentas foram aqui analisadas em contexto de ERE; todavia, acredita-se que essas também possam ser adaptadas e utilizadas em contexto de Educação a Distância ou de Ensino Híbrido. Ademais, os resultados desta investigação podem contribuir com sugestões para o ensino de outras línguas adicionais mediado por tecnologias, não somente do inglês.

REFERÊNCIAS

AUDACITY. Disponível em: <https://www.audacityteam.org/> Acesso em: 01 nov. 2021.

AZ SCREEN RECORDER. Disponível em: <https://az-screen-recorder.br.uptodown.com/android> Acesso em: 01 nov. 2021.

BARCELLOS, Patrícia Silva Campelo Costa. **O processo de criação colaborativa de tarefas em língua estrangeira em ambiente digital por professores em formação.** 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2014.

CASTRO FILHO, J. A.; FREIRE, R. S.; MAIA, D. L. Estudo de Caso como método de pesquisa em Informática na Educação. In: PIMENTEL, M.; SANTOS, E. (Orgs.) **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa.** Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3) p. 1-21. Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/> Acesso em: 14 out. 2021.

CHENOLL, A. La adquisición de lenguas en contexto online: entre la innovación y la optimización. In: MARTINS, Margarida; MARQUES, Isabelle Simões; GÖTTSCHE, Katja; et al. **Inovação e tecnologia no ensino de línguas: reflexões e perspectivas de ação em contextos educacionais diversos.** Repositorioaberto.uab.pt, 2020. p. 8-21. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9652>. Acesso em: 13 jan. 2021.

DIAS, V. L. **Can you speak English at school? Yes, we can!:** Análise e propostas para a produção oral em língua inglesa na coleção It Fits do PNLIS-2014. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015, 117 p.

DUDENEY, G; HOCKLY, N; PEGRUM, M. **Letramentos digitais.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, 351 p.

ELLIS, R. Task-based research and language pedagogy. **Language Teaching Research**, [s.l.] v. 4, n. 3, p. 193–220, 2000.

GACS, A.; GOERTLER, S.; SPASOVA, S. Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future. **Foreign Language Annals**, v. 53, n. 2, p. 380–392, 2020. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/flan.12460>. Acesso em: 18 nov. 2020.

GONZÁLEZ-LLORET, M. What is technology-mediated TBLT? In: GONZÁLEZ-LLORET, M. **A practical guide to integrating technology into task-based language teaching.** Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2015.

GOOGLE DOCS. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/docs/about/> Acesso em: 01 nov. 2021.

GOOGLE FORMS. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/> Acesso em: 01 nov. 2021.

GOOGLE MEET. Disponível em: <https://meet.google.com/> Acesso em: 12 nov. 2021.

HIRADHAR, P. P. Task-based pedagogy in technology mediated writing. *In: Proceedings of 17th International CALL Conference: Task design and CALL.* Tarragona, Spain: Universitat Rovira i Virgili, 2015, p. 21-26.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 2020. s/p. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 30 jun. 2020.

INSTAGRAM. Disponível em: <https://www.instagram.com/> Acesso em: 01 nov. 2021.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. **Teaching additional languages.** Genebra: International Academy of Education/International Bureau of Education, 2001. 28 p. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac06e.pdf. Acesso em: 31 ago. 2020.

LANTOLF, J.; THORNE, S. **Sociocultural theory and the genesis of second language development.** Oxford: Oxford University Press, 2006. 398 p.

LANTOLF, J. P. The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition and artificial L2 development. *In: ATKINSON, D. Alternative Approaches to Second Language Acquisition.* Nova York: Routledge, 2011, p. 24-47.

LIMA JÚNIOR, R. M. A influência da idade na inteligibilidade e no grau de sotaque estrangeiro de alunos brasileiros de inglês de nível avançado. **Horizontes de Linguística Aplicada**, n. 2, p. 65-87, 2014. <https://doi.org/10.26512/rhla.v13i2.1362>

LUDOVICO, Francieli Motter; COSTA BARCELLOS, Patrícia da Silva Campelo. Momentos de reflexão docente frente à sociedade da informação: inventividade e produção de subjetividades. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 8, n. 2, p. 1-10, 2019.

LUDOVICO, Francieli Motter; MOLON, Jaqueline; FRANCO, Sérgio Roberto; BARCELLOS, Patrícia Silva Campelo Costa. Covid-19: Desafios dos docentes na linha de frente da educação. **Revista Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 9 n. 3, p. 58-74, 2020.

LUDOVICO, Francieli Motter; NUNES, Mariana Backes; BARCELLOS, Patrícia Silva Campelo Costa. Trajetórias de uma Professora de Língua Inglesa em Ensino Remoto

Emergencial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)**, Belo Horizonte, v. 21, n. 4, p. 1103-1134, 2021.

MACIEL, M. A. C.; ANDRETO, L. M.; FERREIRA, T. C. M. Os desafios do uso de metodologias ativas no ensino remoto durante a pandemia do Covid-19 em um curso superior de enfermagem um relato de experiência. **Anais Educon 2020**, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 16, p. 7-14, set. 2020 Disponível em: http://anais.educonse.com.br/2020/os_desafios_do_uso_de_metodologias_ativas_no_ensino_remoto_durant.pdf. Acesso em: 13 mar. 2021.

MENEZES, R. G. D. Adaptação de um curso de alemão em contexto acadêmico para o ensino remoto emergencial através de metodologias ativas. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 45, n. 86, p. 170-179, jan./abr. 2021. <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15675>.

MOODLE. Disponível em: <https://moodle.org/> Acesso em: 20 nov. 2021.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via**. As lições do coronavírus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020, 97 p.

NAQVI, S.; ZEHRA, I. Online EFL Emergency Remote Teaching during COVID 19, Challenges and Innovative Practices: A Case of Oman. **Arab World English Journal (AWEJ)** Proceedings of 2nd MEC TESOL Conference, 2020. p. 17-35. Disponível em: <https://awej.org/images/conferences/Proceedingsof2ndMECTESOLConference2020/2.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

NUNAN, D. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004, p. 1-16.

NURBIANTA, N.; PHILIP, M. C. P; ZOHRI, H. The Interface of English Language Teaching and Remote Educational Technology. **Journal of English Education and Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 132-138, 2020. Disponível em: <http://jurnal.stain-madina.ac.id/index.php/je2l/article/view/61>. Acesso em: 18 nov. 2020.

OBS. Disponível em: <https://obsproject.com/pt-br> Acesso em: 01 nov. 2021.

PADLET. Disponível em: <https://pt-br.padlet.com> Acesso em: 14 nov. 2021.

PODMATIC. Disponível em: <https://www.podomatic.com/login> Acesso em: 01 nov. 2021.

PRESSMAN, R. **Engenharia de software**: uma abordagem profissional. Tradução de Ariovaldo Griesi, 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2011. 779 p.

RISMA, S. N. An analysis of the utilizing zoom application to English learners' speaking skill motivation. **PROJECT (Professional Journal of English Education)**, v. 4, n. 3, p. 433-445, 2019. Disponível em: <https://journal.ikipsiliwangi.ac.id/index.php/project/article/view/6594/pdf>. Acesso em: 28 Jun. 2021. <http://dx.doi.org/10.22460/project.v4i3>

SILVA, E. C.; OLIVEIRA, A. M. Línguas estrangeiras no contexto do ensino remoto emergencial: apropriação de instrumentos para ensino e aprendizagem. In: **Anais do CIET: EnPED: 2020** - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias / Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância) - Grupo Horizonte - SEaD - UFSCar.

SILVA, P. A. **Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola.** 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SKYPE. Disponível em: <https://www.skype.com/pt-br/> Acesso em: 01 nov. 2021.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. **Sociocultural theory and second language learning.** Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

TIKTOK. Disponível em: <https://www.tiktok.com/pt-BR/> Acesso em: 01 nov. 2021.

TOMLINSON, B. Materials development for language learning and teaching. **Language Teaching**, Ann Arbor, v. 45, n. 2, p. 143-179, 2012.

VOICETHREAD. Disponível em: <https://voicethread.com/> Acesso em: 04 nov. 2021.

VYGOTSKY, L. **Thought and Language.** Cambridge, UK: The MIT Press, 1999. 168 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. São Paulo: Bookman, 2014. 320 p.

YOUTUBE. Disponível em: <https://www.youtube.com/> Acesso em: 11 nov. 2021.

WHATSAPP. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/> Acesso em: 01 nov. 2021.

WULADARI, F. D. Teaching Speaking and The Teacher`s Role in EFL Learning amidst Emergency Remote Teaching. **JETLe**, V. 2, N. 2, April 2021. p. 70-77. <https://doi.org/10.18860/jetle.v2i2.11920>

ZOOM. Disponível em: <https://zoom.us/pt-pt/meetings.html> Acesso em: 01 nov. 2021.

Recebido em: Fev. 2024.

Aceito em: Abr. 2024.