



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PGLA**

LORENA FREIRE BARROS MONTENEGRO

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE E/LE EM AMBIENTE VIRTUAL:
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA FÔNICA DO APRENDIZ**

**BRASÍLIA
2021**

LORENA FREIRE BARROS MONTENEGRO

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE E/LE EM AMBIENTE VIRTUAL:
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA FÔNICA DO APRENDIZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Práticas e teorias no ensino-aprendizagem de línguas. Linha de Pesquisa: Processos formativos de professores e aprendizes de línguas.

Orientador (a):
Professora Dr.^a Aline Fonseca de Oliveira

BRASÍLIA
2021

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

MONTENEGRO, Lorena Freire Barros. **O Ensino-Aprendizagem de E/LE em ambiente virtual: desenvolvimento da Competência Fônica do aprendiz.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 175 p. Dissertação de Mestrado.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M777e Freire Barros Montenegro, Lorena
O ENSINO-APRENDIZAGEM DE E/LE EM AMBIENTE VIRTUAL:
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA FÔNICA DO APRENDIZ / Lorena
Freire Barros Montenegro; orientador Aline Fonseca de
Oliveira. -- Brasília, 2021.
175 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2021.

1. ensino-aprendizagem de E/LE. 2. TDICS. 3. competência
fônica. 4. ensino por tarefas. 5. abordagem oral. I. Fonseca
de Oliveira, Aline, orient. II. Título.

Lorena Freire Barros Montenegro

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE E/LE EM AMBIENTE VIRTUAL:
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA FÔNICA DO APRENDIZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Práticas e teorias no ensino-aprendizagem de línguas. Linha de Pesquisa: Processos formativos de professores e aprendizes de línguas.

Defendida e aprovada com distinção e louvor em 13 de dezembro de 2021.

Banca examinadora formada por:

Prof.^a Dr.^a Aline Fonseca de Oliveira – Presidente
UFRPE – Membro do PPGLA – LET/IL/UnB

Prof. Dr. Francisco José Cantero Serena - Membro Externo
Universidade de Barcelona

Prof.^a Dr.^a Rosilei Justiniano Carayannis - Membro Interno
Universidade de Brasília- LET - IL/UNB

Prof. Dr. Miguel Mateo Ruiz - Membro Suplente
Universidade Federal do Rio de Janeiro

"Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade."
Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de ter sido aprovada no curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília que me proporcionou imensurável aprendizado.

À minha família que sempre zelou por mim e por minha educação, em especial ao meu pai e à minha tia Deuzi por todo o apoio de sempre e aos meus irmãos Mariana e Pedro e à minha madrastra Cláudia por me acolherem com tanto carinho em seu lar nesses anos de estudos.

À minha amiga e irmã Raquel por sempre estar ao meu lado.

Ao meu noivo Enrique por todo o amor demonstrado em suas atitudes diárias, seu companheirismo e paciência no último ano desta jornada.

À minha querida orientadora, Aline Fonseca de Oliveira, por confiar em mim desde o início e ter sido sempre tão dedicada e disponível. Obrigada pela sua amabilidade, por cada palavra de motivação e por me incentivar sempre a dar o melhor de mim. Agradeço por ter tido a oportunidade de aprender com você nesses últimos anos.

Aos meus amigos que a cidade de Brasília me brindou, em especial aos queridos Yumi, Marcos, Kallynny, Valéria e Camilla pelos momentos compartilhados nesses últimos anos.

Aos estimados professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) que tanto me ensinaram.

À professora Rosilei Justiniano por ter me ajudado a tomar decisões importantes.

À professora Monique Leite por ter compartilhado seu tempo e seus conhecimentos.

Aos meus colegas de mestrado Mayara, Karol e Quéfren, agradeço pelas palavras de apoio e carinho e por compartilhar essa trajetória juntos.

Aos participantes desta pesquisa. Obrigada por terem aceitado fazer parte deste estudo, por sua atenção, cooperação e boa vontade. Sem vocês essa pesquisa não teria se concretizado.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral investigar acerca do desenvolvimento da Competência Fônica do aprendiz de E/LE em ambiente virtual: produto das mudanças sociais geradas pelo atual panorama do mundo globalizado proveniente da Hipermodernidade (BARTON; LEE, 2015; KENSKI, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015). Entende-se que o ensino-aprendizagem de E/LE mediado por ferramentas de vídeo chamada e de mensagens instantâneas, entre outras, é uma realidade, dessa forma, com o respaldo de uma pesquisa prospectiva enviada a professores de espanhol com experiência nessa perspectiva de ensino, obteve-se o recorte para este estudo: o desenvolvimento da Competência Fônica do aprendiz (CANTERO SERENA, 1998, 2014). Foram delineados três objetivos para chegar ao objetivo geral: (1) Elaborar uma proposta didática, fundamentada no Ensino baseado em Tarefas e na Abordagem Oral, que contribua com o desenvolvimento da Competência Fônica dos aprendizes de E/LE por meio do ambiente virtual Skype e do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp; (2) aplicar a proposta didática desenhada; (3) verificar quais os indícios do desenvolvimento da Competência Fônica dos aprendizes nessa perspectiva de ensino na finalização do curso. Para atender aos objetivos, este estudo se fundamenta nas teorias do *output* (SWAIN, 2005) e da Interação (HATCH, 1978; LONG, 1996) associadas aos conceitos de Competência Estratégica e Interativa da língua (CANTERO SERENA, 2008), pretende-se verificar, por meio do Ensino baseado em Tarefas (CANTERO SERENA, 2019; CARDONA, 2019; ZANÓN, 1999) em conjunto com a Abordagem Oral (BARTOLÍ, 2012; GIRALT, 2012; GIRALT; CANTERO SERENA, 2020), o desenvolvimento da Competência Fônica dos aprendizes em ambiente virtual (COUTO, 2016; PAIVA, 2018; SILVA, 2018). A natureza da pesquisa em questão é qualitativa, utilizando o método pesquisa-ação, cujos participantes e pesquisadora têm papel ativo em sua própria realidade (THIOLLENT, 2008). Após a análise de dados, verificou-se que a ação didática fundamentada na abordagem por tarefas aliada à abordagem oral funcionou bem e atingiu os objetivos propostos. O WhatsApp teve papel protagonista, dado que promoveu um novo espaço de interação para o desenvolvimento das estratégias de comunicação oral e produção oral necessárias para o desenvolvimento da Competência Fônica. Esta pesquisa foi idealizada e aplicada conforme as demandas do momento pré-pandêmico, já as análises se deram durante a pandemia de Covid-19 e levam em consideração o novo contexto, dando lugar às reflexões pertinentes ao ensino-aprendizagem de L2 em ambiente virtual nos capítulos das análises e considerações finais.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de E/LE; TDICS; competência fônica; ensino por tarefas; abordagem oral.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo investigar el desarrollo de la Competencia Fónica del aprendiz de E/LE en entorno virtual: producto de los cambios sociales generados por el panorama actual del mundo globalizado que surge de la Hipermodernidad (BARTON; LEE, 2015; KENSKI, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015). Se entiende que la enseñanza-aprendizaje de E/LE mediante videollamadas y herramientas de mensajería instantánea, entre otras, es una realidad, por lo tanto, con el apoyo de una encuesta prospectiva enviada a profesores de español con experiencia en esta perspectiva de enseñanza, se obtuvo el recorte para este estudio: el desarrollo de la Competencia Fónica del aprendiz. (CANTERO SERENA, 1998, 2014). Se delinearon tres objetivos para alcanzar el objetivo general: (1) Desarrollar una propuesta didáctica, basada en la Enseñanza por Tareas y el Enfoque Oral, que contribuya al desarrollo de la Competencia Fónica de los aprendices de E/LE a través del entorno virtual de Skype y la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp; (2) aplicar la propuesta didáctica diseñada; (3) verificar cuáles son los signos del desarrollo de la competencia fónica de los aprendices en esta perspectiva de enseñanza al final del curso. Para cumplir con los objetivos, este estudio se basa en las teorías del *output* (SWAIN, 2005) e Interacción (HATCH, 1978; LONG, 1996) asociadas a los conceptos de Competencias Estratégica e Interactiva de la lengua (CANTERO SERENA, 2008), se pretende verificar mediante el Enfoque por Tareas (CANTERO SERENA, 2019; CARDONA, 2019; ZANÓN, 1999) en conjunto con el Enfoque Oral (BARTOLÍ, 2012; GIRALT, 2012; GIRALT; CANTERO SERENA, 2020), el desarrollo de la competencia fónica de los aprendices en entorno virtual (COUTO, 2016; PAIVA, 2018; SILVA, 2018). Esta investigación es cualitativa y se utilizó el método investigación-acción, cuyos participantes e investigador tienen un rol activo en su propia realidad (THIOLLENT, 2008). Tras el análisis de los datos, se constató que la acción didáctica basada en el Enfoque por Tareas combinado con el Enfoque Oral funcionó bien y alcanzó los objetivos propuestos. WhatsApp tuvo un papel protagónico, ya que promovió un nuevo espacio de interacción para el desarrollo de la comunicación oral y las estrategias de producción oral necesarias para el desarrollo de la Competencia Fónica. Esta investigación fue concebida y aplicada de acuerdo con las demandas del momento pre-pandemia, mientras que los análisis se realizaron durante la pandemia del Covid-19 y tienen en cuenta el nuevo contexto, dando lugar a reflexiones relevantes para la enseñanza-aprendizaje de L2 en un entorno virtual en los capítulos de los análisis y consideraciones finales.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje de E/LE; TDICS; competencia fónica; enfoque por tareas; enfoque oral.

ABSTRACT

The aim of this research is to understand the development of the Phonic Competence of Spanish as a Foreign Language students in a virtual environment: as a product of the social changes generated by the current panorama of the globalized world that emerges from Hypermodernity (BARTON; LEE, 2015; KENSKI, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015). It is understood that Teaching and Learning of Spanish as a Foreign Language through out video calls and instant messaging tools, among others, is a reality, therefore, with the support of prospective survey sent to Spanish teachers with experience in this perspective, the focus that was obtained for this study: the development of the phonic competence of students (CANTERO SERENA, 1998, 2014). Three objectives were outlined to reach the general objective: (1) To develop a didactic action, based on Task Based Approach and the Oral Approach, which contributes to the the development of the phonic competence of Spanish as a Foreign Language learners through the virtual environment of Skype and the WhatsApp tools; (2) apply the proposed didactic proposal; (3) verify which are the signs of the development of the phonic competence of the apprentices in this perspective of teaching at the end of the course. To reach the objectives, this study is based on the theories of Output (SWAIN, 2005) and Interaction (HATCH, 1978; LONG 1996) associated with the concepts of Strategic and Interactive Language Competences (CANTERO SERENA, 2008). Intends to verify through the Task Based Approach (CARDONA, 2019; CANTERO SERENA, 2019; ZANÓN, 1999) together with the Oral Approach (BARTOLÍ, 2012; GIRALT, 2012; GIRALT; CANTERO SERENA 2020), the development of the Phonic Competence of them students in the virtual environment (COUTO, 2016; SILVA, 2018; PAIVA, 2018). Therefore, this is a qualitative investigation, used the research-action method, whose participants and researcher had an active role in their own reality (THIOLLENT, 2008). Through the analysis of data, it was found that the didactic action based on the Task Based Approach combined with the Oral Approach worked well and achieved the proposed objectives. WhatsApp tool has a leading role, which has promoted a new space of interaction to the development of oral communication and the oral production strategies needed to the development of the Speech Skills. This investigation was conceived and applied according to the demands of the pre-pandemic moment, while the analyzes were carried out during the Covid-19 pandemic and in a new context, giving rise to relevant reflections to teach and learn L2 in a virtual environment in the chapters of the analysis and final considerations.

Key words: teaching and learning of spanish as a foreign language; ITC; phonic competence; task based approach; oral approach.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo das competências de tipo geral.....	34
Figura 2 - Modelo das competências de tipo específico.....	35
Figura 3 - Relação entre as competências comunicativas	36
Figura 4 - Ciclo da pesquisa-ação.....	47
Figura 5 - Palavras nucleares.....	50
Figura 6 – Inteligibilidade do enunciado.....	126
Figura 7 - Percepção da pronúncia	127
Figura 8 - Percepção dos segmentos consonânticos	127
Figura 9 - Resultado da questão sobre a inteligibilidade do enunciado	128
Figura 10 - Resultado "Boa inteligibilidade"	129
Figura 11 - Resultado da questão sobre a entonação.....	129
Figura 12 - Resultado da questão que se refere à entonação	130
Figura 13 - Resultado da questão que se refere à pronúncia	131
Figura 14 - Resultado da questão que se refere à pronúncia	131
Figura 15 - Resultado da questão que se refere à pronúncia das vogais	132
Figura 16 - Resultado da questão que se refere à pronúncia	133
Figura 17 - Evolução dos aspectos mais relevantes	133
Figura 18 - Inteligibilidade do enunciado.....	134
Figura 19 - Inteligibilidade do enunciado.....	135
Figura 20 - Entonação.....	135
Figura 21 - Entonação.....	136
Figura 22 - Pronúncia.....	137
Figura 23 - Pronúncia.....	137
Figura 24 - Pronúncia das vogais	138
Figura 25 - Pronúncia das vogais	138
Figura 26 - Evolução dos aspectos mais relevantes	139
Figura 27 - Inteligibilidade do enunciado.....	140
Figura 28 - Inteligibilidade do enunciado.....	140
Figura 29 - Entonação.....	141
Figura 30 - Entonação.....	142

Figura 31 - Pronúncia	142
Figura 32 - Pronúncia	143
Figura 33 - Pronúncia das vogais	144
Figura 34 - Pronúncia das vogais	144
Figura 35 - Evolução dos aspectos mais relevantes	145
Figura 36 - Inteligibilidade do enunciado.....	146
Figura 37 - Inteligibilidade do enunciado.....	146
Figura 38 - Entonação.....	147
Figura 39 - Entonação.....	148
Figura 40 - Pronúncia	148
Figura 41 - Pronúncia	149
Figura 42 - Pronúncia das vogais	150
Figura 43 - Pronúncia das vogais	150
Figura 44 - Evolução dos aspectos mais relevantes	151
Figura 45 - Análise final da evolução dos participantes.....	152
Figura 46 - Tarefa possibilitadora	155
Figura 47 - Avaliação e autoavaliação do processo	155
Figura 48 - Opinião sobre a interação para que a língua alvo fosse desenvolvida.....	158
Figura 49 - Sobre o processo de ensino	159
Figura 50 - Sobre os dispositivos e tecnologia.....	159
Figura 51 - Referente à professora	160
Figura 52 - Palavras nucleares avaliação do processo.....	161
Figura 53 - Desenvolvimento da oralidade.....	161
Figura 54 - Formulário do Google.....	162
Figura 55 - Formulário do Google.....	163
Figura 56 - Palavras nucleares autoavaliação dos aprendizes	163
Figura 57 - Perguntas de pesquisa e instrumentos de coleta de dados	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perguntas de pesquisa e instrumentos de coleta de dados.....	48
Quadro 3 - Participantes da pesquisa identificados por meio de nomes fictícios.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Competência Fônica
CC	Competência Comunicativa
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
QCERL	Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas
TDICS	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	21
1.1	A pandemia da Covid-19	24
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
2.1	O ensino-aprendizagem de línguas associado às tecnologias digitais com base na abordagem comunicativa.....	28
2.2	TDICS: ferramentas de videochamadas e de mensagens instantâneas como meios de desenvolver a língua oral.....	29
2.3	Construto de Competência Comunicativa relacionado ao ensino-aprendizagem de línguas	33
2.4	Oralidade e o conceito de Competência Fônica.....	36
2.5	O ensino da língua oral mediado pela leitura e pela escrita.....	39
2.6	O ensino de E/LE baseado em tarefas integrado à abordagem oral.....	42
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	45
3.1	Natureza da pesquisa.....	45
3.2	Objetivos e perguntas de pesquisa	47
3.3	Bases da proposta didática	48
3.4	Escolha dos participantes	50
3.5	Do suporte virtual Skype ao protagonismo do WhatsApp.....	51
3.6	A proposta didática	53
3.7	Descrição da proposta didática	57
3.8	Desafios de trabalhar com as TDICS.....	66
3.9	Coleta de dados	68
3.10	Análise dos dados.....	70
3.11	Questões éticas	70
4	ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	72
4.1	Análise do diário da pesquisadora	72
4.2	Dinâmica das aulas	72
4.3	Sobre a dinâmica das aulas	99
4.4	Impressões Subjetivas da professora	99
4.5	Sobre as impressões subjetivas da professora.....	111
4.6	Registro de acontecimentos	112
4.7	Sobre o registro de acontecimentos	116
4.8	Recursos tecnológicos.....	117

4.9	Sobre os recursos tecnológicos	123
5	ANÁLISE DAS PROVAS PERCEPTIVAS OBTIDAS ATRAVÉS DO WHATSAPP	125
6	RESULTADOS DAS PROVAS PERCEPTIVAS	128
6.1	Participante Kátia.....	128
6.2	Participante Simone	134
6.3	Participante Flávio	139
6.4	Participante Bruna.....	145
6.5	Conclusão das análises.....	151
7	ANÁLISE DAS GRAVAÇÕES.....	153
7.1	As gravações	153
7.2	Aspectos a serem analisados	153
7.3	Da sistematização aos critérios de análise	154
7.4	Resultados das análises	154
8	ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DO PROCESSO E AUTOAVALIAÇÃO DOS APRENDIZES	158
8.1	Análise da avaliação do processo	158
8.2	Resultados do formulário de avaliação do processo	160
8.3	Análise da autoavaliação dos aprendizes	162
8.4	Resultados do formulário de autoavaliação dos aprendizes	163
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
9.1	As perguntas de pesquisa	165
9.2	Contribuições para a área de didática da pronúncia.....	169
9.3	Limitações da pesquisa	170
9.4	Sugestões para futuras pesquisas	170
	REFERÊNCIAS.....	172
	APÊNDICE A - PESQUISA PROSPECTIVA SKYPE	178
	APÊNDICE B - PESQUISA DE INTERESSE	178
	APÊNDICE C - AVALIAÇÃO DO PROCESSO.....	178
	APÊNDICE D - AUTOAVALIAÇÃO DOS APRENDIZES.....	178
	APÊNDICE E - CONTRATO PEDAGÓGICO	178
	APÊNDICE F - AUTORIZAÇÃO DO USO DE VOZ E IMAGEN	178
	APÊNDICE G - TERMOS DE CONSENTIMENTO	178
	APÊNDICE H – REGRAS DAS TRANSCRIÇÕES.....	178
	APÊNDICE I - TRANSCRIÇÕES DAS GRAVAÇÕES	178
	APÊNDICE J – PROVAS PERCEPTIVAS WHATSAPP.....	178

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

É notável que as mudanças ocasionadas pela era globalizada geram novas necessidades, novos tipos de interação que impactam consideravelmente a área de Ensino de Línguas. Segundo Barton e Lee (2015, p. 12), “Essas mudanças decorrentes da tecnologia se encaixam em mudanças sociais mais amplas. A vida contemporânea está mudando em muitos aspectos e isso impacta a linguagem e as práticas comunicativas. A tecnologia é parte central disso [...]”. Rojo e Barbosa (2015, p. 116) também mencionam, em uma de suas obras, que os “novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” estão ligados às novas maneiras de ser e de relacionar-se, conseqüentemente, às novas formas de aprender na Hipermodernidade. Igualmente, Vani Kenski (2013), em sua obra *Tecnologias e Tempo Docente*, descreve o contexto atual em que as inúmeras demandas ditam um ritmo de vida acelerado e uma necessária reorganização do tempo, com o fim de cumprir com todas as tarefas assumidas.

Atualmente é possível afirmar que ser capaz de se comunicar em línguas estrangeiras é um consenso entre estudantes e profissionais contemporâneos, posto que é requisito-chave, não somente no que diz respeito à vida laboral e acadêmica, mas um anseio pessoal que lhes traria muitos benefícios, em diversos âmbitos de sua vida. Por conta desse cenário, o investimento financeiro, fator relevante para iniciar um curso de línguas, perde o protagonismo, já que, atualmente, o tempo tem especial valia, tanto quanto o poder aquisitivo, e, dependendo do caso, superior importância. Dessa forma, comprometer-se a participar de aulas semanais, com dias e horários fixos pode não suprir, satisfatoriamente, certos perfis de aprendizes de língua estrangeira, motivando-lhes a aderir a novos modelos de ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) - aulas lecionadas em ambiente virtual através de ferramentas de comunicação e interação disponíveis no mercado:

[...] esses lugares emergem na internet — ela é o maior exemplo da nova configuração espacial. A internet ocupa ao mesmo tempo um espaço, mas espaço nenhum. É o ciberespaço: o novo espaço, e nele novas formas de sociabilidade permitem a formação de novos lugares. (MOCELLIM, 2009, p. 51).

O *Centre for Learning & Performance Technologies*, consultoria que ajuda órgãos e empresas a modernizar a maneira como abordam questões como aprendizagem e desenvolvimento, compartilha, anualmente, listas dos aplicativos mais baixados e usados no que se refere à aprendizagem e ao rendimento. Em 2018, na categoria aprendizagem, dezenas de profissionais da

educação fizeram suas escolhas através de uma votação, na qual as ferramentas mais destacadas para a aprendizagem seriam: YouTube, Google Search, Skype, Facebook, Power Point, Google Docs/Drive, Kahoot, WhatsApp entre outras. O Skype, por exemplo, vem sendo escolhido por muitos indivíduos, visto que já o utilizam como ferramenta de comunicação e interação nas esferas pessoal, profissional e acadêmica. Por esse ângulo, Couto (2016, p. 19), em sua dissertação de mestrado, defende que: "[...] dentre as inúmeras coisas que se pode fazer utilizando o Skype, como realizar reuniões de trabalho, ajudar colegas em um projeto pessoal etc., está a possibilidade de aprender e ensinar idiomas".

Atuando como professora de língua espanhola como língua estrangeira (LE) em cursos dirigidos ao público adulto no contexto presencial, surgiu a oportunidade de ingressar no contexto on-line – através do aplicativo Skype¹, que apresentava uma demanda relevantemente grande. Havia muitos estudantes que não conseguiam comparecer às aulas presenciais por conta da falta de tempo, e outra parcela que sequer tinha interesse em seguir no curso de línguas convencional – buscava aulas particulares lecionadas por meio de chamadas de áudio e vídeo, como oferecem várias ferramentas, a exemplo do Skype. Esses estudantes desejavam aulas personalizadas às suas necessidades, posto que, na maioria das vezes, tinham que desenvolver alguma competência da língua rapidamente: motivados por uma entrevista de emprego fora do País, reunião de negócios, ou, até mesmo, com o fim de ingressar em um curso de pós-graduação. Nesse viés, Couto (2016, p. 16) entende que "os novos espaços e a instantaneidade do tempo apresentam situações com as quais professores e alunos precisam aprender a lidar, como por exemplo, uma demanda/necessidade por aulas de língua por Skype". Assim sendo, adaptando-se às necessidades dessa demanda, e a partir da vivência relatada, passou-se a observar e questionar como se dava o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nesse modelo.

De acordo com pesquisas anteriores, como a de Silva (2018) e Couto (2016), o ensino de línguas via Skype proporcionaria uma aula semelhante ao modelo convencional presencial, já que o contato entre professor e aprendiz se dá em tempo real, por meio de áudio e vídeo, e, como suporte, além de dinamizar os encontros, há diversas outras possibilidades disponíveis no ambiente

¹ O Skype é um *software* gratuito que permite fazer chamadas de áudio e vídeo, enviar mensagens, como também fazer conferências com outros usuários do Skype conectados à Internet. O programa pode ser instalado em diversos aparelhos eletrônicos, o que permite a comunicação entre os usuários, independentemente de onde estejam. A ferramenta também oferece diversas funcionalidades, como envio e recebimento de arquivos, compartilhamento de tela entre os usuários e gravação das chamadas de voz e vídeo. Disponível em: <https://www.skype.com/pt/features/>. Acesso em: 26 nov. 2019.

cibernético com grande potencial de contribuição ao conteúdo trabalhado na sala de aula virtual. Couto (2016) ainda agrega que:

A aula que é ministrada com o uso do Skype potencializa novas condições para um ensino-aprendizagem eficaz acontecer. É uma nova maneira de lidar com o ensino e a aprendizagem colaborativa, já que não é centrada no professor, devido às multitarefas que o aluno pode desempenhar concomitantemente, assim como a aula presencial também não deveria ter o professor como figura central. (COUTO, 2016, p. 19).

Ademais, ao optar por esse formato de aulas, ambos os agentes no processo formador compartilham a desejada flexibilidade de horários, já que há economia de tempo e dinheiro ao evitar deslocar-se até um espaço físico de ensino, o que gera a possibilidade de participar de aulas estando em qualquer lugar, até mesmo fora da cidade de residência, em meio a uma viagem de trabalho, por exemplo, desde que se possua conexão com a Internet e um dispositivo que suporte o aplicativo Skype, detalhes que são acessíveis e de baixo custo para considerável parcela de professores e aprendizes.

Com base na experiência percorrida em linhas anteriores, somada à “teoria com “t” minúsculo” (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 116), houve necessidade de aprofundar os estudos a fim de melhor compreender como um aluno brasileiro, através de aplicativos de chamada de áudio e vídeo, poderia desenvolver habilidades em língua espanhola, já que na realidade de professores e aprendizes, tal modelo de aulas já é praticado e, segundo os envolvidos, é um processo viável e bem-sucedido. Tal hipótese motivou a elaboração de uma pesquisa prospectiva com o intuito de sanar alguns questionamentos.

Visando delimitar objetivamente a pesquisa, inicialmente foi dirigido um formulário Google a alguns professores de espanhol, que lecionam ou que já lecionaram através de ambientes virtuais como o Skype; o formulário foi enviado tanto a professores cuja atuação como professores de E/LE para brasileiros já era conhecida, como também a um grupo fechado de professores de espanhol, em nível mundial, na rede social Facebook. Por meio desse formulário (Apêndice A), pretendia-se compreender o que buscam os aprendizes que optam por ter aulas através de aplicativos de chamadas de áudio e vídeo, bem como seu perfil, quais atividades didáticas eram desenvolvidas, quais competências buscavam desenvolver, e se, de fato, as desenvolviam, e em quanto tempo as desenvolviam. Obteve-se resposta de 11 diferentes professores que compartilharam suas experiências ao revelar que seus aprendizes buscam, majoritariamente, aulas flexíveis no que diz respeito a dias e horários, igualmente que sejam personalizadas aos seus

interesses, a fim de desenvolver sua competência comunicativa no âmbito da oralidade, mais do que as outras capacidades, e com uma urgência motivadora. Dessa forma, foi possível delimitar, através do universo de 11 questionários respondidos, que 81,82% dos aprendizes buscam esse modelo de ensino de LE motivados pela busca do desenvolvimento de sua oralidade em língua espanhola.

Logo, a prospecção citada sugere, por parte dos aprendizes, uma pretensão de desenvolver a oralidade no que se refere à capacidade de uso ou de comunicação que lhes permita transmitir conhecimentos e produzir saberes em língua espanhola. Por conta disso, a presente pesquisa foi delineada no formato de pesquisa-ação, na qual foi elaborada e aplicada uma proposta didática fundamentada no Ensino baseado em Tarefas (CANTERO SERENA, 2019; CARDONA, 2019; ZANÓN, 1999) e na Abordagem Oral (BARTOLÍ, 2014; GIRALT, 2013; GIRALT; CANTERO SERENA, 2020) com foco no desenvolvimento da competência de uso da língua oral, pensada no público-alvo (CARDONA, 2019; LEFFA, 2001). Propôs-se um curso, viabilizado pelo aplicativo de áudio e vídeo Skype e pelo aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp, que atendesse a esta demanda: o desenvolvimento da competência de uso da língua espanhola no que se refere à oralidade, proporcionando interação (HATCH, 1978; LONG, 1996) como meio de alcançar os objetivos desses aprendizes.

1.1 A pandemia da Covid-19

Esta pesquisa foi motivada e idealizada conforme as demandas do momento pré-pandêmico e, em vista disso, a proposta didática foi elaborada e aplicada em 2019. Nesse seguimento, o ensino teve que se ajustar a uma nova realidade dado o surgimento da pandemia da Covid-19. Os ajustes necessários, e igualmente as análises de dados, se dão durante a pandemia e levam em consideração o novo contexto baseado nas experiências empíricas da professora/pesquisadora como docente, dando lugar às reflexões pertinentes ao ensino-aprendizagem de L2 em ambiente virtual nos capítulos das análises e considerações finais.

Nessa orientação, vale situar o trabalho como atual e urgente, considerando a atual situação da pandemia da COVID-19: em questão de semanas o mundo teve que se reconfigurar a fim de atender às novas necessidades no que tange aos modelos de consumo, de interação, e, como consequência, às formas de ensinar e aprender. A população posta em quarentena por muitos governos ao redor do mundo teve que aderir ao teletrabalho, às aulas on-line e a um novo modo de

interagir com seus familiares e amigos, utilizando as ferramentas de videochamadas. No início da pandemia, em 2020, o aplicativo Skype teve seu momento de destaque: De acordo com o jornal BBC mundo, "[...] Skype es seguramente una de las apps de videollamadas más conocidas [...] en su favor destaca su diseño intuitivo, la posibilidad de realizar videollamadas en alta definición y la calidad del sonido"². O mesmo jornal, naquele momento, também afirmava que os produtos que oferecem conferências de áudio e vídeo a usuários e empresas estão ganhando destaque na pandemia, e, entre os que mais crescem, estão o Skype e o Zoom.³ Já em 2021, sobre o novo normal já consolidado, o Portal UOL agrega que "[...] Forçadas a atender um número crescente de usuários e clientes em um curto espaço de tempo, as empresas desenvolveram novas soluções para dar conta de necessidades antigas e novas"⁴. Como se observa, as empresas de tecnologia tiveram que responder rapidamente às novas demandas, principalmente no que se refere ao setor da educação. É o caso do Microsoft Teams⁵ que, segundo o Canal Tech⁶: "[...] foi criado para possibilitar a integração entre equipes nos ambientes de trabalho. Mas, devido à pandemia da COVID-19, o app precisou se reinventar para abarcar os novos públicos, como professores e estudantes." Esse portal de tecnologia sugere que novos softwares buscam preencher as lacunas do Skype: "[...] parece uma tentativa de fazer o Teams ocupar o espaço que nunca foi 100% aproveitado pelo Skype [...] apesar de bastante popular, o app caiu em desuso e foi substituído por outras alternativas, como Zoom e Google Meet."

Na ocasião de conclusão desta dissertação, em novembro de 2021, enfatiza-se a carência de estudos que alicercem os novos rumos.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo geral **investigar acerca do desenvolvimento da Competência Fônica do aprendiz de E/LE em ambiente virtual, prioritariamente via Skype**

² BBC NEWS MUNDO. Coronavirus: por qué Zoom se ha vuelto tan popular para realizar videollamadas (y otras 3 aplicaciones gratuitas). 25 mar. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-52040148>Acesso em: 02 abr. 2020.

³ BBC NEWS MUNDO. Coronavirus: qué tan seguras son Zoom y otras apps de videollamadas tan populares en la cuarentena por el covid-19. 31 mar. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-52111179>. Acesso em: 02 abr. 2020.

⁴ RODRIGUEZ, Diogo Antonio. Como Zoom, Teams e Meet constroem o home office de milhões na pandemia. UOL, São Paulo 27 maio 2021, 04:00. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2021/05/27/como-zoom-teams-e-meet-constroem-o-home-office-de-milhoes-na-pandemia.htm> .Acesso em: 26 ago. 2021.

⁵ "Microsoft Teams é uma plataforma unificada de comunicação e colaboração que combina bate-papo, videoconferências, armazenamento de arquivos (incluindo colaboração em arquivos) e integração de aplicativos no local de trabalho." Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Teams. Acesso em: 9 out. 2021.

⁶ LISBOA, Alveni. Microsoft Teams mira o Zoom e passa a ser gratuito para uso doméstico. Canaltech, 17 maio 2021, 17:40. Disponível em: <https://canaltech.com.br/apps/microsoft-teams-mira-o-zoom-e-passa-a-ser-gratuito-para-uso-domestico-185130/>. Acesso em: 10 set. 2021.

e **WhatsApp**. É uma pesquisa qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013; SILVA, 2015) cujo procedimento é a pesquisa-ação (PAIVA, 2019; THIOLENT, 2008). Como objetivos específicos, pretende-se:

- Elaborar uma proposta didática, fundamentada no Ensino baseado em Tarefas e na Abordagem Oral, que contribua com o desenvolvimento da Competência Fônica dos aprendizes de E/LE por meio do ambiente virtual Skype e do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp;
- Aplicar a proposta didática desenhada;
- Verificar quais os indícios do desenvolvimento da Competência Fônica dos aprendizes nessa perspectiva de ensino na finalização do curso.

Também se deseja responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais as especificidades do Ensino-aprendizagem de E/LE em ambiente virtual?
- Em que medida a proposta didática, baseada na abordagem por tarefas aliada à abordagem oral em ambiente virtual, proporciona o desenvolvimento da CF dos aprendizes?
- Quais os indícios de desenvolvimento da CF dos aprendizes?

Com base no arcabouço teórico de Competência Comunicativa de Hymes (2009)⁷ a Cantero Serena (2008), e de Competência Fônica (CANTERO SERENA, 1998, 2014), nas teorias do *output* (SWAIN, 2005) e da Interação (HATCH, 1978; LONG, 1996) associadas aos conceitos de Competência Estratégica e Interativa da língua (CANTERO SERENA, 2008), pretende-se verificar, por meio do Ensino baseado em Tarefas (CARDONA, 2019; CANTERO SERENA, 2019; ZANÓN, 1999) em conjunto com a Abordagem Oral (BARTOLÍ, 2012; GIRALT, 2012; GIRALT; CANTERO SERENA, 2020), o desenvolvimento da competência fônica dos aprendizes. A presente investigação se alinha com Cantero Serena (1998) e Giralt e Cantero Serena (2020) no que diz respeito ao construto de língua oral. Entende-se a língua oral como a língua natural, a língua propriamente dita. Assim como a língua escrita, código arbitrário regido pela gramática, com o fim de gerar comunicação em situações em que não seria possível empregar o código oral, a língua oral também possui suas próprias regras, de acordo com o contexto de uso, ou seja, permite a negociação de significados durante as situações comunicativas.

A seguir, no capítulo teórico, serão aprofundados os conceitos mencionados.

⁷ A Obra de Hymes foi publicada originalmente em 1972. Esta pesquisa se baseia em sua tradução em língua portuguesa. (Ver referências).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção serão apresentados os pilares teóricos que dão norte a este estudo. A seção está organizada em seis subseções, na seguinte ordem: o ensino-aprendizagem de línguas associado às tecnologias, TDICS como meios de desenvolver a língua oral, o conceito de Competência Comunicativa relacionado ao ensino-aprendizagem de línguas, o conceito Competência Fônica e o termo oralidade, o ensino da língua oral mediado pela leitura e pela escrita, e finalmente, o ensino de E/LE baseado em tarefas e integrado à abordagem oral.

2.1 O ensino-aprendizagem de línguas associado às tecnologias digitais com base na abordagem comunicativa

No que diz respeito ao ensino através das tecnologias, a associação do ensino de LE às ferramentas digitais tornou-se relevante nas décadas de 80 e 90 (WARSCHAUER; MESKILL, 2000), ensino tendo como base a abordagem comunicativa (CANALE; SWAIN, 1980). Com base nessa perspectiva, tem-se, neste trabalho, a hipótese de que, através das ferramentas de comunicação digital, além de todo o ambiente cibernético à disposição, seria viável propor um ensino para a aquisição tendo como foco o desenvolvimento das habilidades comunicativas do aprendiz, especialmente no que diz respeito às suas capacidades de uso da língua oral.

Considera-se que no ambiente virtual o aprendiz, igualmente, estaria exposto a grandes quantidades de *input compreensível* (KRASHEN, 1985), sendo estimulado a desenvolver suas capacidades comunicativas, não somente como receptor passivo, a fim de que possa adquirir uma competência de uso relevante que lhe sirva para comunicar-se, de fato, na língua-alvo. (ALMEIDA FILHO, 2018). Posto isso, entende-se que apesar de importante, o *input compreensível*, sozinho, não é suficiente para que os aprendizes possam desenvolver suas habilidades de uso da língua oral. Long (1996) postula que os aprendizes de uma LE precisam ser participativos quando recebem o *input*, já que apenas ouvir o novo código linguístico é insuficiente para uma aprendizagem exitosa da língua-alvo. Em sua teoria, Long (1996) defende a importância da produção, assim como também o faz Swain (2005), quando apresenta a hipótese do *output* que busca explicitar a relevância da interação, objetivando a negociação de sentidos entre os falantes, a fim de alcançar a aquisição. Hatch (1978) sugere que a aquisição não vai da estrutura para o discurso, e sim o caminho inverso. Para a autora, primeiro aprende-se a conversar, a interagir verbalmente, e a partir dessa interação, são desenvolvidas as estruturas da língua. Nessa perspectiva, Swain (2005)

entende a língua como ação, não somente como resultado de tal ação. Ou seja, além de receber o *input compreensível*, o aprendiz precisa produzir *output compreensível*, visto que se aprende a falar falando. (SWAIN, 2005). Em obra mais recente, Cantero Serena (2019) dialoga com os fundamentos discorridos, afirmando que a comunicação em sala de aula deve ser significativa e necessária, sendo não somente o fim a ser alcançado, mas o meio, e que a comunicação seja, preferivelmente, divertida e interessante, pois somente dessa forma será eficaz.

Logo, com o apoio dessas bases, entende-se a língua como ação, e a fim de fomentar cada vez mais a interação como meio de desenvolver a competência de uso da língua no que se refere à oralidade, o tópico seguinte se dedica às ferramentas de comunicação que buscam fomentar a competência fônica dos aprendizes.

2.2 TDICS: ferramentas de videochamadas e de mensagens instantâneas como meios de desenvolver a língua oral

Hoje vive-se em alta velocidade: desde a maneira de deslocar-se, como também no que concerne à velocidade das informações veiculadas e às informações consumidas. Tanto é o acesso às informações, que já não há suficiente espaço físico para armazená-las, assim passou-se a dispor de espaços virtuais nos quais é possível armazenar os mais diversos tipos de arquivos, bem como compartilhá-los com quem quer que seja, independentemente do lugar em que se esteja, sem muito esforço. Dessa forma, é possível mover-se de um lugar para o outro, ingressar em outros mundos, sem sair de casa. (COUTO, 2016). Lévy (2001) argumenta que no ciberespaço a comunicação se dá independentemente da coincidência dos tempos, ou seja, a comunicação pode dar-se de forma síncrona ou assíncrona. Assim, na perspectiva em que se situa este trabalho, os novos espaços e a instantaneidade do tempo impõem situações às quais docentes e discentes necessitam adequar-se. Lecionar e/ou ter aulas de línguas estrangeiras é um exemplo desse tipo de demanda apresentada pela contemporaneidade. (COUTO, 2016).

Ferramentas que proporcionam a comunicação síncrona (em tempo real), como é o caso do aplicativo de comunicação por áudio e vídeo Skype, entre outros disponíveis no mercado, tornam possível, quase que instantaneamente, ter acesso a materiais didáticos, conteúdos audiovisuais de maneira geral, que aproximam professores e alunos de situações autênticas, atuais e cotidianas na língua-alvo, como também proporcionam diversas possibilidades de interação, e, segundo Warschauer e Meskill (2000, p. 7) “permite[m] discussões síncronas e discussões assíncronas” por

e-mail, WhatsApp, Redes Sociais, fóruns de discussão e etc., como meios de desenvolver as habilidades comunicativas da língua-alvo que envolvem não só as competências linguísticas, mas as competências socioculturais, estratégicas, discursivas, como competências gerais a serem adquiridas.

Ademais, como discorre Couto (2016) em sua dissertação, a aula ministrada através do Skype potencializa novas maneiras para que um ensino-aprendizagem de línguas eficaz se dê, posto que possibilita o uso de inúmeras ferramentas, simultaneamente, das quais talvez o professor não teria como fazer uso numa aula tradicional. Nesse sentido, fomenta uma aprendizagem colaborativa, menos centrada no professor como detentor do conhecimento, já que nessa perspectiva, devido às multitarefas que os aprendizes podem desempenhar, estimula-se seu protagonismo, comprometimento e autonomia no processo de aprendizagem.

No que se refere ao desenvolvimento da oralidade, segundo Paiva (2018, p. 1321), as "ferramentas para gravação e reprodução de áudio estão disponíveis na web, mas ainda não há investimento significativo em pesquisa sobre sua utilização no desenvolvimento das habilidades orais no ensino de línguas estrangeiras". Ainda segundo a autora, os trabalhos por ela encontrados tratavam de assuntos relacionados às formas de interação escrita por e-mails, *chats*, fóruns, bem como de ensino de vocabulário. Até mesmo no exterior as pesquisas se concentram na contribuição de ferramentas digitais na aprendizagem de línguas como suporte de cursos presenciais ou semipresenciais (PAIVA, 2018), ao contrário do que é proposto nesta investigação.

Dessa forma, com o objetivo de corroborar o desenvolvimento da expressão oral, a pesquisa de Silva (2018) enxerga esta habilidade como elemento problemático na didática das línguas. Por isso, em seu trabalho, propõe o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como meio de favorecer o desenvolvimento da fluência oral (SILVA, 2018). Segundo o pesquisador, as condições tecnológicas recentes favoreceriam o desenvolvimento das competências além da repetição, mais centrado na interação, assim, propõe também, numa pesquisa-ação, a elaboração de tarefas interativas (abordagem por tarefas) voltadas ao ensino-aprendizagem de LE através de chamadas de áudio e vídeo viabilizadas pelo Ambiente Virtual

Google (Google Hangouts⁸). Silva (2018) também trata do enfraquecimento do papel do professor, nesses espaços de interação, com o intuito de aumentar o espaço para intervenção espontânea dos aprendizes. Nessa mesma linha, Giralt, Flores e Laribal (2019), em seu artigo, sugerem o uso de ferramentas digitais para fomentar a aprendizagem da língua oral, especificamente em se tratando de E/LE. Para as autoras, a relevância da expressão oral no desenvolvimento da competência comunicativa é um ponto indiscutível. Assim, Giralt, Flores e Laribal (2019) descrevem em seu artigo os resultados do uso de recursos audiovisuais para a aprendizagem de espanhol, objetivando fortalecer pronúncia, entonação e outros aspectos importantes na aprendizagem da língua oral. Segundo as pesquisadoras, o uso desses recursos resultou ideal, graças ao seu potencial didático, criativo, afetivo e motivador, dentro de uma abordagem comunicativa.

Dentre os recursos audiovisuais sobre os quais relatam Giralt Flores e Laribal (2019), como gravações de vídeos feitas pelos seus próprios aprendizes, na língua-alvo, esta pesquisa também faz uso de semelhante estratégia com o fim de motivar os alunos e desenvolver sua capacidade de uso da língua oral - com o apoio do aplicativo WhatsApp⁹ como extensão da sala de aula virtual (Skype). Em seu artigo, Morató Payá (2014) sugere utilizar as funcionalidades do aplicativo WhatsApp para consolidar e revisar conteúdos comunicativos e linguísticos estudados na aula de E/LE, já que ele permite a interação entre os alunos e o professor numa perspectiva mais direta e pessoal, além de contato permanente com a língua fora da sala de aula. De acordo com Morató Payá (2014), entre todas as possibilidades, vale ressaltar o chat em grupo no qual pode interagir um grupo específico em tempo real e enviar diferentes tipos de arquivos que todos podem baixar. A autora agrega que:

A criação de um grupo, por outro lado, permite que você trabalhe, interaja e se divirta em equipe. É um meio mais colaborativo que o anterior, no qual o léxico e a gramática estudados em sala de aula também podem ser consolidados, bem como dinâmicas e jogos nos quais mais de uma pessoa pode participar. Dessa forma, os alunos se comunicam e

⁸ "O Google Hangouts é uma plataforma de comunicação gratuita, desenvolvida pela Google, que inclui mensagens instantâneas, chat de vídeo, SMS e chamadas de voz e vídeo." Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Hangouts. Acesso em: 19 nov. 2019. Em abril de 2020, em meio à pandemia do Covid-19, o Google disponibiliza a ferramenta Google Meet gratuitamente como uma nova versão do Google Hangouts. Disponível em: https://support.google.com/meet/answer/9545619?hl=es&ref_topic=7306097. Acesso em: 27 maio 2020.

⁹ "WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a *internet*." Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>. Acesso em: 22 nov. 2019.

interagem praticando a língua em um contexto mais comunicativo. (MORATÓ PAYÁ, 2014, p. 167, tradução nossa).¹⁰

Assim, produto de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008), propõe-se aos alunos que a comunicação e interação se deem, também, por meio do WhatsApp, sempre na língua-alvo.

Segundo Morató Payá (2014), através das mensagens no formato de áudios trabalha-se a expressão oral e a pronúncia. Dada a proposta deste trabalho, sugere-se, igualmente, que a comunicação se dê somente por meio de áudios, evitando o uso da escrita, a fim de criar ainda mais espaços de interação oral para que os aprendizes possam apropriar-se da língua-alvo. Diante da resposta positiva dos participantes da pesquisa, propõem-se, além dos áudios, tarefas possibilitadoras por meio de gravação de vídeos como prática para o desenvolvimento do produto final: a gravação de um vídeo sobre o tema proposto desde a primeira semana de aula. Como resultado, obtém-se um portfólio oral de sua produção, armazenado e organizado por datas, no aplicativo WhatsApp.

A aprendizagem de LE no ambiente escolar tem se preocupado em trabalhar com livros didáticos e materiais de áudio e vídeo, deixando aos aprendizes a tarefa de vivenciar a língua-alvo fora da sala de aula. Não obstante, o que se percebe em pesquisas anteriores é que se aprende uma língua através de conexões com pessoas e suas produções, inseridas em momentos de prática dentro do contexto escolar que, nesse caso, é mediado pela tecnologia. (PAIVA, 2018). Logo, por meio desta proposta de uso das TDICS, busca-se tornar o contexto de instrução formal de E/LE um contexto de aquisição natural da língua-alvo, posto que os aprendizes têm que se comunicar de verdade para fazer coisas de verdade. (CANTERO SERENA, 2019). Assim, o autor conclui que:

[...] a sala de aula deve ser convertida em um contexto comunicativo em que relações e trocas significativas são possíveis e, mais ainda, onde são necessárias. Em suma, ensinar linguagem significa ensinar a se comunicar, ensinar a se relacionar, ensinar a falar. Como dissemos, não se pode "ensinar linguagem" (a linguagem não é "ensinável") porque a

¹⁰ Crear un grupo, en cambio, permite trabajar, interactuar y divertirse en equipo. Se trata de un medio más colaborativo que el anterior, y en el que también se puede consolidar el léxico y la gramática estudiada en clase, así como llevar a cabo dinámicas y juegos en los que pueden participar más de una persona. De esta manera, los alumnos se comunican e interactúan practicando la lengua en un contexto más comunicativo. (MORATÓ PAYÁ, 2014, p. 167).

linguagem não é um conhecimento ou um conjunto de conhecimentos (não é uma coisa), mas é uma atividade, uma ação. (CANTERO SERENA, 2019, p. 28, tradução nossa)¹¹.

2.3 Construto de Competência Comunicativa relacionado ao ensino-aprendizagem de línguas

O presente trabalho fundamenta-se no construto de Competência Comunicativa (CC) com o intuito de situar suas hipóteses. Tal construto passou a ser fortemente discutido e reformulado a partir do trabalho de Hymes (2009), o qual propôs uma teoria dirigida ao falante “real”, quem realmente faz uso da língua, além de afirmar que não é possível separar os fatores socioculturais da língua de quem dela faz uso: o usuário. O autor, a partir de seu trabalho, gerou expressiva transformação no que se refere à maneira de pensar e entender as abordagens sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Canale e Swain (1980) aperfeiçoam o conceito de CC ao apresentar seu arcabouço teórico de aplicabilidade da CC ao ensino e aprendizagem de línguas. Os autores entendem o construto de CC como o conjunto de habilidades que os aprendizes de língua desenvolveriam permitindo-lhes interagir de maneira intercultural e criativa em contextos socioculturais. Dessa forma, entendem a macrocompetência comunicativa sendo formada pelas subcompetências linguística, sociocultural e estratégica. Mais tarde, Canale (1983) agrega, também, o conceito de subcompetência discursiva ao definir CC. Esses teóricos postulam que, a fim de que se possa desenvolver e realizar a CC, não há outra maneira, senão através da interação. Desde então, outros distintos teóricos foram matizando e ampliando o construto de CC. Bachman (1990) entende como alcançar os objetivos comunicativos de uso efetivo de uma língua. Outros renomados teóricos, como Almeida Filho (2009) e Celce Murcia (2007), acreditam ser “necessário entender esse construto para que cheguemos ao objetivo do ensino de línguas propriamente dito: a aquisição de uma língua-alvo” (SOUTO FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009, p. 2).

No contexto europeu, Cantero Serena (2008) se detém na perspectiva da complexidade da CC. Para ele, cada falante desenvolve várias competências, como habilidades ou capacidades que permitem ao aprendiz de uma língua realizar diversas tarefas comunicativas a depender do contexto

¹¹ [...] hay que convertir el aula en un contexto comunicativo donde la relación y los intercambios significativos sean posibles y, aún más, donde sean necesarios. En resumen, enseñar lengua quiere decir enseñar a comunicarse, enseñar a relacionarse, enseñar a hablar. Como hemos dicho, no se puede “enseñar lengua” (la lengua no es “enseñable”) porque la lengua no es un conocimiento ni un conjunto de conocimientos (no es una cosa) sino que es una actividad, una acción. (CANTERO SERENA, 2019, p. 28).

ou do interlocutor. Nesse sentido, o autor explica que a competência comunicativa funciona como a soma de saberes de caráter multilíngue, ou seja, a inter-relação de códigos verbais e não verbais que o falante manipula, tendo dimensões discursiva, pragmática, sociocultural e estratégica.

O modelo proposto por Cantero Serena (2008) classifica a CC em duas categorias. Na primeira categoria estariam as competências de tipo geral - Competências linguística, discursiva, cultural e estratégica: a Competência linguística se relaciona ao conhecimento e uso do código da língua; a Competência discursiva tem a ver com a capacidade de produzir discursos coerentes, reconhecíveis e adequados ao contexto e ao interlocutor; a Competência cultural se refere à capacidade de empregar os conhecimentos implicados na comunicação (significados e intenções do falante) ao seu modelo de mundo e aos traços identitários específicos do grupo ao qual pertence; a Competência estratégica seria o motor da CC de tipo geral, já que permite ao falante adaptar-se aos novos contextos e interlocutores, assim como também corrobora a habilidade de aprender novos códigos. De acordo com Fonseca de Oliveira e Montenegro (2020, p. 205), "Como professores de língua, a competência estratégica deve ser, precisamente, o objetivo prioritário para que os alunos sejam capazes de elaborar e gerenciar recursos comunicativos, a partir de seus saberes e habilidades".

Figura 1 - Modelo das competências de tipo geral



Fonte: (CANTERO SERENA, 2008).

Ainda sobre o modelo de Cantero Serena (2008), na segunda categoria estariam as competências de tipo específico - Competência produtiva, Competência perceptiva, Competência mediadora e Competência interativa. O autor as define como postula o Quadro Comum Europeu (QCER): Competência produtiva, sendo a capacidade de produzir discursos próprios e fazer-se entender; Competência perceptiva, como a habilidade de perceber e compreender discursos; Competência mediadora teria a ver com a capacidade de relacionar discursos de outrem, entre códigos diferentes, isto é, entendê-los e fazê-los entender a outro indivíduo; e Competência Interativa, que Cantero Serena (2008) considera o motor das competências de tipo específico, já que seria a habilidade de manter uma conversa com um ou mais interlocutores, tornando possível a ação comunicativa.

Figura 2 - Modelo das competências de tipo específico



Fonte: (CANTERO SERENA, 2008).

Figura 3 - Relação entre as competências comunicativas



Fonte: (CANTERO SERENA, 2008).

Posto isso, concebe-se a complexidade do trabalho dos professores de línguas estrangeiras e sua responsabilidade em ajudar seus aprendizes a desenvolver diversas competências comunicativas, em diferentes níveis. Tradicionalmente, a aprendizagem do repertório linguístico se baseava na produção e percepção linguísticas, assim as demais competências não eram desenvolvidas. (DEVÍS HERRAIZ; CANTERO SERENA; FONSECA DE OLIVEIRA, 2017).

2.4 Oralidade e o conceito de Competência Fônica

Sob a ótica deste trabalho, os termos língua oral ou oralidade¹² (CANTERO SERENA, 2020) relacionam-se à parte material da fala, ao fenômeno físico que suporta o pensamento e as ideias, a voz. Seria a voz, o principal veículo da comunicação humana.¹³

Segundo Cantero Serena (2019), a comunicação humana se dá, majoritariamente, pela voz - é por meio dela que os seres humanos se relacionam, negociam, interagem, transmitindo informações e sentimentos - a maneira como estão em contato com os demais de sua espécie, de

¹² Segundo Cantero Serena (2020, p. 16.), “oralidade ou língua oral se diz oral, precisamente, já que sua forma material é produzida nas cavidades supraglóticas e emitida pela cavidade bucal (*oral*, do latim *oralis*, de *os*, *oris*, ‘boca’)”.

¹³ O recorte em que se situa esta pesquisa se detém aos falantes de línguas orais, não línguas sinalizadas.

maneira "espiritual" (através dos significados e intenções), igualmente, de maneira "física" (através do som, da voz que é emitida). Nesse sentido, é através da língua oral que os falantes desempenham suas capacidades linguísticas, discursivas, estratégicas, culturais, entre outras (FONSECA DE OLIVEIRA; MONTENEGRO, 2020).

Para Marcuschi (2009, p. 126), a língua poderia ser classificada em diferentes modalidades de uso: a fala e a escrita. O autor entende a "fala" como o uso da língua contextualizado, como “a forma de produção textual-discursiva oral sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano”. Cantero Serena (1991, 2008) postula que a língua oral é a língua natural, a língua propriamente dita. Da mesma maneira que a língua escrita, código linguístico regido pela gramática, a língua oral também possui suas próprias regras, de acordo com o contexto em que os falantes estão inseridos, isto é, permite a cooperação e negociação de significados durante as situações comunicativas. (HYMES, 2009). Ao participar de uma situação comunicativa, os falantes apropriam-se de suas capacidades linguísticas e estratégicas para que o discurso faça sentido, tanto na perspectiva da estrutura, como para fortalecer o que está sendo dito, a partir dos recursos prosódicos: o envoltório ou estrutura melódica da língua em que se fala. Por meio desses recursos são transmitidos, igualmente, significados, mediante o fenômeno da entonação. (FONSECA DE OLIVEIRA; MONTENEGRO, 2020).

Cantero Serena (1994) utiliza a metáfora do *recipiente fônico* quando se refere ao envoltório melódico de cada língua. Sem os recursos prosódicos, a mensagem a ser transmitida estaria incompleta, já que não bastaria somente dizer, e sim, dar sentido completo ao discurso por meio dos fenômenos entonativos mais básicos, como por exemplo, fazer uma pergunta ou afirmar; aclarar um enunciado - se estaria se tratando do verbo “está” ou do pronome demonstrativo “esta”. Ademais, os recursos prosódicos, igualmente, são responsáveis por informar ao interlocutor o sentido de satisfação, cortesia, ironia, ênfase, enfim, sentimento positivo ou negativo perante aquilo que se deseja transmitir. Todos esses fenômenos da fala estão estreitamente ligados ao ritual de negociação e cooperação entre os falantes no ato de fala (CANTERO SERENA, 1998). Por intermédio da fala, pode-se identificar a variedade diatópica, isto é, a procedência geográfica do falante, bem como o sotaque estrangeiro de um falante que apresenta características melódicas de sua língua materna. Com o uso de todos os recursos melódicos da língua, desde os sons, ritmo e entonação, é possível integrar e dar sentido ao discurso, tanto no que diz respeito à produção, como à percepção do que está sendo dito. (FONSECA DE OLIVEIRA; MONTENEGRO, 2020).

Sabe-se que a comunicação é interativa e está estreitamente ligada às situações comunicativas em que os falantes estão inseridos. Cantero Serena (1998) enxerga a comunicação como uma ação - intercâmbio comunicativo entre dois ou mais falantes. Desse modo, entende-se que, através dos momentos interativos em que os aprendizes de LE estão imersos, se desenvolvem e se fortalecem as habilidades de comunicação no âmbito da oralidade (LONG, 1996). Cantero Serena (2008), assim como Canale e Swain (1980), teóricos que o antecederam, defendem que os aprendizes de LE desenvolveriam várias competências que lhes permitiriam realizar diversas tarefas comunicativas conforme a situação em que estejam inseridos e/ou do interlocutor com quem interagem. Nesse pensamento, considerando que os aprendizes de E/LE desejam, majoritariamente, desenvolver a capacidade de uso oral, esta investigação se alinha ao conceito de Competência fônica que está dentro da macrocompetência comunicativa de Hymes (1972). Cantero Serena (2008) afirma que a dimensão fonética de cada uma das competências comunicativas seria a competência fônica. O mesmo autor a define por:

capacidade de integrar o discurso oral conforme as regras fônicas da língua. A Competência Fônica (CF) supõe a capacidade de produzir e reconhecer as unidades fônicas da língua, a todos os níveis (sons, fonemas, unidades rítmicas e unidades entonativas). Uma Competência Fônica mínima permite um grau suficiente de inteligibilidade; uma CF ótima, um grau suficiente de fluidez (tanto na expressão como na compreensão). (CANTERO SERENA, 1998, p. 34, tradução nossa).¹⁴

Ou seja, a Competência Fônica englobaria toda a parte de percepção e produção do discurso oral desde a perspectiva da entonação, do acento, do ritmo e dos segmentos a fim de integrar e dar sentido ao discurso. Partindo do pressuposto de que a língua natural é sonora, para desenvolver as competências comunicativas, mais especificamente a oralidade no que tange à capacidade de uso ou de comunicação que permita ao aprendiz transmitir conhecimentos e produzir saberes na língua-alvo, é necessário integrar todos esses elementos com o fim de compreender e fazer-se comunicar de maneira coerente e coesa. No que concerne à aquisição da língua espanhola por falantes brasileiros, pode-se ajudar os alunos com o objetivo de evitar os mal-entendidos ocasionados pela semelhança entre os padrões entonativos, como relatado nos estudos de Fonseca de Oliveira (2013),

¹⁴ capacidad de integrar el discurso oral según las reglas fónicas de la lengua. La CF supone la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y unidades entonativas). Una Competencia Fónica mínima permite un grado suficiente de inteligibilidad; una CF óptima, un grado suficiente de fluidez (tanto en la expresión como en la comprensión). (CANTERO SERENA, 1998, p. 34).

Fonseca de Oliveira e Mateo (2015), Mateo e Fonseca de Oliveira (2016); Devís Herraiz, Cantero Serena e Fonseca de oliveira (2017).

2.5 O ensino da língua oral mediado pela leitura e pela escrita

De acordo com Cantero Serena (1996) o ATO de FALA e o ATO de ESCRITURA são dois fenômenos diferentes - tão diferentes, que o enunciado a ser transmitido pela língua oral e pela língua escrita teria que ser estruturado de maneiras distintas. No ATO de ESCRITURA, o emissor e o receptor dificilmente compartilham o mesmo espaço físico, e como não estão em contato direto, não há interação, assim o canal a ser atingido não será o auditivo, e sim o visual. Logo, a superfície fonética será substituída pela gráfica. Nesse sentido, na linguagem escrita é preciso ser muito mais claro ao proferir uma mensagem, posto que não se dispõe da variedade de recursos extralinguísticos, como os gestos e o timbre da voz. Por meio da língua falada, os recursos prosódicos facilitariam a integralidade do que se quer transmitir, tornando o discurso mais eficaz e direto, além de permitir a negociação entre locutor e interlocutor. Já por meio da escrita, há que explicar-se tudo linguisticamente, ou seja, além da necessária completude gramatical, há que incluir toda a intenção do emissor, já que não será possível negociar com o leitor. (CANTERO SERENA, 1996, 2020).

Conforme Almeida Filho (2018), grande parte dos aprendizes de cursos de línguas estrangeiras gostaria de adquirir uma competência relevante de uso da língua oral que lhes sirva para comunicar-se, de fato, bem como relacionar-se, transmitir conhecimentos e produzir saberes na língua-alvo, não só em sala de aula, mas em situações reais de uso da língua. Não obstante, como resultado da primazia cultural da língua escrita em muitas sociedades (GIRALT; CANTERO SERENA, 2020), em que há uma tradição escolar e acadêmica fundamentalmente baseada na escrita, estuda-se e ensina-se a língua oral através da leitura e da escrita. Instituições, professores e alunos baseiam-se muito mais na língua escrita e costumam tratar a língua oral como item secundário, frequentemente posto em dúvida, visto como segundo plano, como afirmam Giralt e Cantero Serena (2020):

Tradicionalmente, o ensino da língua manteve uma metodologia e uns objetivos claramente de leitura e escrita. Em um princípio, o prestígio da língua escrita, como única transmissora da cultura, baseou-se no fato de que toda a sabedoria antiga estava codificada na língua escrita, seja em latim, seja em grego: quando se estabelecem os primeiros centros educativos da história moderna, no Renascimento, o estudo consiste, justamente, no estudo dos textos clássicos, geralmente em latim, e assim se manteve, praticamente, até

avanzado o século XIX. Contudo, o sistema de trabalho baseado no texto escrito se conserva ainda na atualidade, e constitui o núcleo da metodologia educativa de todas as disciplinas: os modernos livros de texto, portanto, não são outra coisa que mais uma expressão de dita metodologia. (CANTERO SERENA, 2020, p. 17, tradução nossa)¹⁵.

Em outra recente obra, "El arte de no enseñar lengua", Cantero Serena (2019) relata que, curiosamente, o ensino da língua materna se dá por meio da língua escrita, e conseqüentemente, ocorre o mesmo no ensino de línguas estrangeiras: o foco escolar está na escrita e quase todo o trabalho da língua oral é mediado pela língua escrita. Com base nesse panorama, o autor sugere que seguir praticando esses aspectos de uma aula tradicional direcionaria ao fracasso: os aprendizes adquirem muito conhecimento linguístico, conseguem ler, até escrever, mas dificilmente conseguem valer-se da comunicação oral, ser criativos e eficazes, já que não desenvolveram outras habilidades além da competência linguística. Cantero Serena (2019, p. 31) usa o termo "mal-entendido" para referir-se ao fato de que, frequentemente, confunde-se a competência comunicativa com a competência linguística.

Nessa mesma linha de pensamento, alguns estudos como o de Giralt (2012) e Bartolí (2012) sugerem que o modelo de ensino tradicional, fundamentado na língua escrita, atrasaria ou prejudicaria a aquisição da língua oral. Bartolí (2012), em seu trabalho, observou que, nos últimos trinta anos, o ensino da pronúncia não teve a mesma evolução que outras áreas da didática das línguas, e concluiu que nos materiais de ensino a pronúncia normalmente aparece associada à ortografia e totalmente desvinculada da prática das habilidades orais. Segundo a mesma autora, as atividades de pronúncia vêm sendo trabalhadas por meio de atividades tradicionais e subordinadas, quase exclusivamente, à prática da relação entre som e grafia. Tendo em vista essa realidade, sua tese sugere que, para se aproximar da pronúncia nativa, deveria ser evitada, ao máximo, a relação do código escrito da língua com a prática da pronúncia, posto que, após suas análises, verificou-se que a pronúncia ficava à margem das propostas de abordagem comunicativa. Assim, ainda que existam diferenças entre os manuais analisados por Bartolí (2012), todos utilizavam a mesma

¹⁵ Tradicionalmente, la enseñanza de la lengua ha mantenido una metodología y unos objetivos claramente lectoescritores. En un principio, el prestigio de la lengua escrita, como única transmisora de la cultura, se basó en el hecho de que toda la sabiduría antigua estaba codificada en lengua escrita, bien en latín, bien en griego: cuando se establecen los primeros centros educativos de la historia moderna, en el Renacimiento, el estudio consiste, justamente, en el estudio de los textos clásicos, generalmente en latín, y así se ha mantenido, prácticamente, hasta entrado el siglo XIX. Con todo, el sistema de trabajo basado en el texto escrito se conserva aún en la actualidad, y constituye el núcleo de la metodología educativa de todas las disciplinas: los modernos libros de texto, por tanto, no son otra cosa que una expresión más de dicha metodología. (CANTERO SERENA, 2020, p. 17).

abordagem - a prática da pronúncia desassociada das atividades orais e baseada no ensino da leitura e da escrita.

Em sua tese, Giralt (2012) dedicou-se a uma abordagem exclusivamente oral, sem a mediação da leitura e da escrita, já que seu objetivo era favorecer o desenvolvimento da língua oral e a aquisição fônica. Ela afirma que a pronúncia corresponde ao ensino da língua oral, por isso o ato de ensinar a pronunciar na língua-alvo não pode ser desligado do ato de fala: "só se aprende a falar, falando. Só se aprende a pronunciar, pronunciando". (GIRALT, 2012, p. 52). Logo, só se adquire uma competência fônica por meio de processos de comunicação significativos que se dão em interação, através da própria língua oral. A autora defende a abordagem oral como meio de alcançar o desenvolvimento da língua oral:

A abordagem oral baseia sua dinâmica na oralidade e na produção dos alunos, estes se esquecem da mediação da leitura-escrita e se concentram exclusivamente em suas produções orais, assumindo um papel totalmente ativo no que diz respeito às produções orais, enquanto se concentram na pronúncia. (GIRALT, 2014, p. 181, tradução nossa).¹⁶

Cantero Serena (2020, p. 19, tradução nossa)¹⁷ parte da premissa de que, quando se introduz o ensino da língua estrangeira baseado na língua escrita desde o primeiro dia de aula, "O processo não vai da L1 à LE diretamente, senão da L1 (oral) à L1 (escrita), e desta à LE (escrita)", ou seja, o aprendiz aprenderia a língua escrita da LE, mas não a própria LE, que naturalmente é oral. O autor ainda explica que o aprendiz pode desenvolver uma suposta LE oral, mas que não consistiria na língua-alvo genuína, e sim, numa língua escrita pronunciada, visto que não há um verdadeiro trabalho com a língua oral com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa no âmbito da oralidade. Além disso, Cantero Serena (2020) comenta que ainda é muito comum ouvir queixas sobre a pronúncia dos aprendizes, quando não é dedicado o mesmo tempo que ao vocabulário e à gramática, por exemplo. É contraditório. Nesse sentido o autor conclui que:

[...] trabalhar a pronúncia após a linguagem escrita e sujeita a ela é pouco menos que impossível, torna-se uma atividade reflexiva e intelectualizada, e a barreira da fluência comunicativa dificilmente pode ser ultrapassada com sucesso. O estranho, então, não é que nossos alunos de língua estrangeira pronunciam tão mal a língua-alvo, mas que a

¹⁶ El enfoque oral basa su dinámica en la oralidad y en la producción de los alumnos, éstos se olvidan de la mediación lecto-escritora y se centran exclusivamente en sus producciones orales, tomando un rol totalmente activo en lo que a las producciones orales se refiere, al mismo tiempo que focalizan en la pronunciación. (GIRALT, 2014, p. 181).

¹⁷ "el proceso no va de la L1 a la LE directamente, sino de la L1 (oral) a la L1 (escrita), y de esta a la LE (escrita)" (CANTERO, 2020, p 19).

pronunciam tão bem, afinal, tentando superar o que constitui um grave erro de abordagem metodológica. (CANTERO SERENA, 2020, p. 20, tradução nossa).¹⁸

2.6 O ensino de E/LE baseado em tarefas integrado à abordagem oral

O ensino baseado em tarefas se deu a partir da Abordagem Comunicativa (BRUMFIT; JOHNSON, 1979) não como um método, mas como a organização ou elaboração de tarefas ou unidade didática com um objetivo ou produto final, mediante diferentes tipos de tarefas que trabalham todos os aspectos (vocabulário, gramática, atividades de expressão e compreensão oral) necessários para que os aprendizes sejam capazes de realizar um produto ou tarefa final da unidade didática. Tal produto final funciona como uma tarefa comunicativa em que os aprendizes serão capazes de, por meio de atividades prévias, entender, falar, ler e escrever sobre o tema desenvolvido na unidade em questão. Por meio dessa abordagem, os alunos criam, em sala de aula, um espaço de comunicação real na língua-alvo, ao falar de seus gostos, tomar decisões e opinar sobre o que pensam (ZANÓN, 1999).

Segundo Cantero Serena (2019), tradicionalmente, o ensino de línguas esteve orientado na própria língua como objeto de estudo tendo o professor como o detentor e transmissor do conhecimento. Seguindo este raciocínio, Zanón (1999) argumenta que a adoção do ensino baseado em tarefas implica uma nova perspectiva em relação aos papéis que ocupam professores e alunos no processo de ensino aprendizagem, visto que propõe um conjunto de tarefas que buscam desenvolver a autonomia e a participação dos aprendizes como sendo protagonistas do processo de aprendizagem: aprender a aprender (ZANÓN, 1999). Assim, o ensino baseado em tarefas favorece o uso significativo da língua-alvo no contexto escolar, no ambiente de aprendizagem de línguas, uma vez que proporciona um ensino ativo e participativo da LE (ZANÓN, 1999) com o intuito de desenvolver e fortalecer as competências dos aprendizes na língua-alvo. Logo, brindam-se ferramentas para que os aprendizes possam, de fato, fazer o uso significativo da língua oral, e, como consequência, despertar seu interesse e motivação, itens essenciais para aquisição e desenvolvimento das competências da língua-alvo.

¹⁸ [...] trabajar la pronunciación después de la lengua escrita y supeditada a ella es poco menos que imposible, se convierte en una actividad reflexiva, intelectualizada, y difícilmente puede traspasarse, con éxito, la barrera de la fluidez comunicativa. Lo extraño, entonces, no es que nuestros alumnos de lenguas extranjeras pronuncien tan mal la lengua meta, sino que la pronuncien tan bien, después de todo, tratando de superar lo que constituye un grave error de enfoque metodológico. (CANTERO SERENA, 2020, p. 20).

Na visão de Richards e Rodgers (2003), a abordagem oral como abordagem para o ensino/aprendizagem e aquisição da língua consiste em ensinar a língua-alvo por meio da língua oral antes de apresentar a língua escrita, ou seja, utiliza-se a língua-alvo como a língua de expressão na sala de aula. Nessa acepção, os novos elementos da língua são introduzidos de maneira indutiva e pratica-se em meio a situações de uso. (RICHARDS; RODGERS, 2003). Giralt (2012) segue a mesma linha dos autores - para ela, a abordagem oral se baseia exclusivamente na oralidade, prescindindo totalmente da mediação da leitura e da escrita, e utiliza, como meio linguístico, a língua oral. Cantero Serena (2019) também se alinha com esses teóricos: para o autor, a língua e a comunicação não podem ser ensinadas: podem ser ensinados elementos da língua, como palavras e regras de pronúncia ou de gramática, no entanto esses saberes sozinhos não instruem a falar, pois "falar só se aprende falando". (CANTERO SERENA, 2019, p. 26).

À vista disso, Giralt (2012) esclarece que na abordagem oral a interação comunicativa seria atividade fundamental para aquisição de uma segunda língua, posto que é uma das atividades da língua que acompanham a produção, percepção e mediação no ato de fala. Alguns autores enxergam a interação como uma das atividades comunicativas mais importantes da comunicação humana na qual se baseia a aquisição de uma língua. (CANTERO SERENA, 2019). Nessa perspectiva, as tarefas devem ser desenhadas propositalmente para que seja necessário usar a língua não somente como meio, mas como fim. A partir da interação os aprendizes desempenham tarefas que lhes permitem, aos poucos, construir seu discurso através de experiências focadas na ação. A partir dos intercâmbios de comunicação significativa os alunos concretizam a materialização fônica do aparelho linguístico (significados e recursos gramaticais e discursivos comunicativamente), fortalecendo, assim, o recurso primordial para usar a língua oral: a pronúncia. Dessa forma, além de se tornarem capazes de desenvolver de forma autônoma suas competências comunicativas, os aprendizes ganham confiança, que resultará na diminuição do filtro afetivo. (GIRALT, 2012).

Portanto, o ensino de E/LE baseado em tarefas (ZANÓN, 1999) integrado à abordagem oral (BARTOLÍ, 2012; GIRALT, 2012) busca fortalecer a ideia de uso significativo da língua-alvo no contexto de sala de aula, visto que propõe tarefas comunicativas para que os aprendizes possam interagir, negociar significados e criar um discurso novo por meio da própria língua-alvo, sem a mediação da leitura e da escrita, a fim de possibilitar práticas condizentes com o desenvolvimento da competência fônica. (FONSECA DE OLIVEIRA; MONTENEGRO, 2020). Logo, o desenho da unidade didática proposta por este trabalho objetiva tornar o ambiente virtual dos encontros num

contexto de aquisição natural da língua espanhola, de maneira que os alunos tenham que se comunicar na língua para realizar atividades "de verdade", atividades necessárias para o seguimento dos encontros, bem como proporcionar um espaço para que aprendam mais que falar, mas relacionar-se na língua-alvo. (CANTERO SERENA, 2019, p. 28).

Os trabalhos de Bartolí (2012) e de Giralt (2012) basearam-se numa abordagem exclusivamente oral. No caso desta investigação, não se mostrou viável aplicar uma unidade didática exclusivamente oral, devido à limitação de espaços de interação e mediação por razão da especificidade do ambiente virtual viabilizado pela ferramenta de mensagens instantâneas Whats App e pelo aplicativo de chamadas de áudio e vídeo Skype. Por essa razão, apesar de a professora não usar o suporte escrito e recomendar que os alunos também não o fizessem, não estava proibido usar a leitura e a escrita.

A seguir, o capítulo do referencial metodológico.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo está dividido em onze subseções: será justificada a escolha da natureza desta pesquisa, bem como a abordagem empreendida, a pesquisa-ação. Seguidamente serão relatados os objetivos, as perguntas de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados utilizados. Nas seções posteriores serão apresentados os participantes da pesquisa, as ferramentas digitais adotadas, as bases teórico-metodológicas que respaldam a proposta didática aplicada, tal como sua descrição. Por último, serão abordados os desafios de trabalhar com as TDICS, os instrumentos de coleta de dados utilizados, a prévia da análise dos dados e como foi contemplada a ética na pesquisa.

3.1 Natureza da pesquisa

Segundo Marconi e Lakatos (2003), fazer pesquisa é uma tarefa de investigação sistemática, cujo objetivo seria solucionar um problema ou produzir conhecimento sobre um dado fenômeno. Assim, a pesquisa em desenvolvimento, de que trata esta dissertação, é uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada (PRODANOV; FREITAS, 2013), já que tem por meta não somente colaborar com o conhecimento científico, mas também "tem como objetivo gerar novos conhecimentos, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias" (PAIVA, 2019, p. 11).

Essa abordagem metodológica se debruça sobre o mundo empírico em seu ambiente natural, ou seja, se preocupa em observar, explicar, e até mesmo intervir no contexto de um determinado fenômeno social e dos sujeitos envolvidos nele.

A pesquisa em si segue os fundamentos de uma pesquisa qualitativa, conforme descrito anteriormente, entretanto, no tratamento dos dados, há também aspectos característicos de uma pesquisa quantitativa. (SILVA, 2015).

Tendo em vista a natureza deste trabalho, cujos participantes e pesquisadora têm papel ativo em sua própria realidade, foi escolhido o método pesquisa-ação. Trata-se de um procedimento de investigação que agrega várias técnicas de pesquisa social concebida e realizada por meio de uma ação ou resolução de um problema no qual o pesquisador e os participantes envolvidos na situação atuam de maneira cooperativa. Como estratégia de pesquisa, a pesquisa-ação pode ser uma maneira de organizar uma pesquisa social de cunho prático. (THIOLLENT, 2008). Prodanov e Freitas (2013) também esclarece sobre esse procedimento de pesquisa:

Os pesquisadores e os participantes envolvem-se no trabalho de forma cooperativa. A pesquisa-ação não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 65).

A pesquisa-ação é, por natureza, participativa, posto que os participantes ou pesquisados, junto com o pesquisador, constroem conhecimento. Na área da Linguística Aplicada é posta em prática por um professor pesquisador ou por um pesquisador apoiado por um ou mais professores que identificam uma situação a ser investigada e partem para a prática, tendo como uma das bases a constante reflexão com o propósito de trazer mudanças positivas e melhorar um contexto educacional. Em resumo, seriam ciclos de planejamento, ação, observação, reflexão, e assim por diante (PAIVA, 2019). Burns (2009) argumenta, ainda, que a pesquisa-ação é:

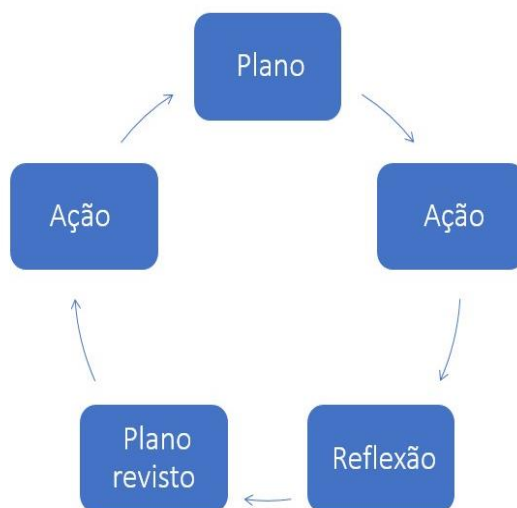
A combinação e interação de dois modos de atividade – ação e pesquisa. A ação é localizada em processos sociais em curso, em determinados contextos sociais, sejam eles em sala de aula, escolas, organizações inteiras, e tipicamente envolve desenvolvimentos e intervenções nesses processos para trazer melhorias e mudança. A pesquisa está localizada dentro da observação e análise sistemática do desenvolvimento das mudanças que ocorrem, a fim de identificar a razão subjacente para a ação e para fazer outras mudanças necessárias, com base em descobertas e resultados (BURNS, 2009, p. 289-290).

Além disso, em outro momento, Burns (2005) diz que o dito método de investigação seria um meio de os professores não serem somente detentores de conhecimento, mas se converterem em agentes do conhecimento sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Os aprendizes também desempenham importante papel como atores da pesquisa-ação. Juntos, professores e aprendizes, através da constante comunicação, estabelecem um vínculo, que quanto menor, maiores as possibilidades de alcançar os resultados desejados (ARANDA, 2011). Aranda (2011, p. 91) nomeia esse estreito vínculo como "vontade compartilhada" que considera fundamental para o sucesso da pesquisa-ação.

Portanto, esta pesquisa de natureza qualitativa através da pesquisa-ação busca compreender e responder à pergunta: **houve evolução da competência fônica dos aprendizes nessa perspectiva de curso?** Quais as características de uma proposta didática viável - baseada no Ensino baseado em Tarefas e Abordagem Oral - que se adeque ao suporte Skype?

Figura 4 - Ciclo da pesquisa-ação



Fonte: elaborado pela autora.

3.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

Este estudo tem por objetivo geral **investigar acerca do desenvolvimento da Competência Fônica do aprendiz de E/LE em ambiente virtual, prioritariamente via Skype e WhatsApp**. Como objetivos específicos, pretende-se:

- Elaborar uma proposta didática, fundamentada no Ensino baseado em Tarefas e na Abordagem Oral, que contribua com o desenvolvimento da Competência Fônica dos aprendizes de E/LE por meio do ambiente virtual dos aplicativos Skype e WhatsApp;
- Aplicar a proposta didática desenhada;
- Verificar quais os indícios do desenvolvimento da Competência Fônica dos aprendizes nessa perspectiva de ensino na finalização do curso.

Também se pretende responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais as especificidades do Ensino-aprendizagem de E/LE em ambiente virtual?
- Em que medida a proposta didática, baseada na abordagem por tarefas aliada à abordagem oral em ambiente virtual, proporciona o desenvolvimento da CF dos aprendizes?
- Quais os indícios de desenvolvimento da CF dos aprendizes?

Quadro 1 - Perguntas de pesquisa e instrumentos de coleta de dados

Perguntas de Pesquisa e instrumentos de coleta de dados

Perguntas de Pesquisa	Gravações (Skype) e Portfólio Oral WhatsApp	Planos de aula e Diários	Avaliação e autoavaliação
1- Quais as especificidades do Ensino-aprendizagem de E/LE em ambiente virtual?	✓	✓	✓
2- Em que medida a proposta didática, baseada na abordagem por tarefas aliada à abordagem oral em ambiente virtual, proporciona o desenvolvimento da CF dos aprendizes?	✓	✓	
3- Quais os indícios de desenvolvimento da CF dos aprendizes?	✓	✓	✓

Fonte: elaborado pela autora

3.3 Bases da proposta didática

Com base no desejo da professora/pesquisadora de investigar o ensino e a aprendizagem de E/LE através de aplicativos de chamadas de áudio e vídeo como o Skype - motivada por sua experiência empírica como professora de E/LE por meio da ferramenta on-line –, foi elaborado um estudo prospectivo¹⁹ (ver apêndice A) que pudesse nortear aos rumos do então projeto de pesquisa de mestrado. De acordo com Silva (2015), antes de compor um formulário deve-se estabelecer um plano a fim de que as perguntas se disponham de maneira lógica e ordenada. Logo, é necessário definir quais informações serão relevantes, para que, em consequência, as respostas sejam satisfatórias para a condução da pesquisa e alcance dos resultados desejados. Desse modo, no formato de questionário estruturado, contendo 15 perguntas abertas, foi realizada uma prospecção objetivando compreender o que buscam os aprendizes que optam por essa perspectiva de ensino; quais habilidades da língua-alvo desejam desenvolver; quais, de fato, eram desenvolvidas no tempo

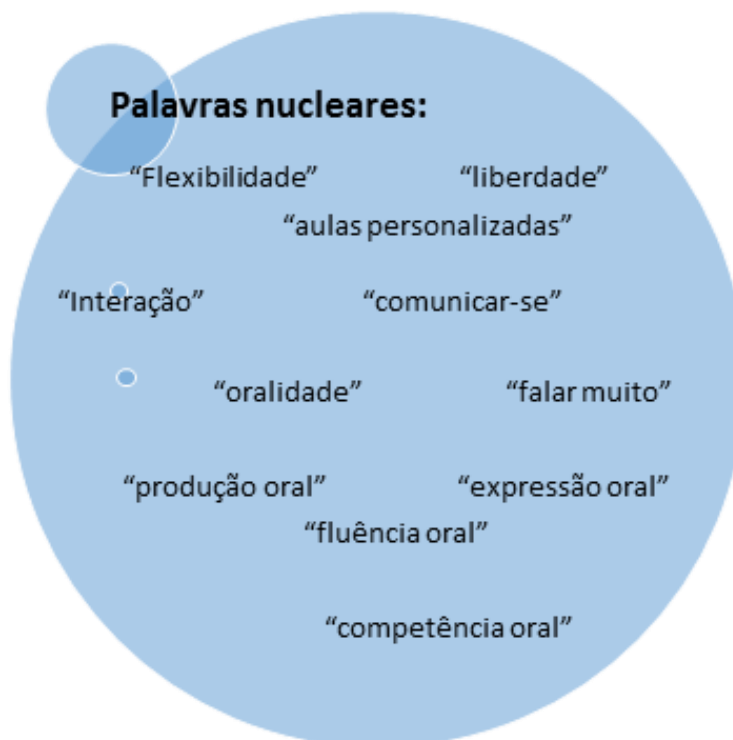
¹⁹ O estudo prospectivo foi estruturado e veiculado via Google Formulários.

em que se propuseram a ter as aulas; igualmente, como, e quais atividades eram trabalhadas nessas aulas para o alcance desses objetivos. Tal prospecção foi respondida por 11 professores com experiência no ensino de E/LE tendo como suporte aplicativos de chamadas de áudio e vídeo. O acesso a esses professores aconteceu por meio de indicação de colegas professores, por meio de um grupo fechado de professores de espanhol na rede social Facebook, bem como de contatos da própria pesquisadora.

Tendo em mão as respostas obtidas, foram analisadas as palavras nucleares que emergiram dos discursos desses professores nos distintos momentos do questionário, logo, pôde-se verificar que entre os principais desejos de seus aprendizes estavam: aulas personalizadas às suas necessidades, com horários flexíveis e, principalmente, com foco no desenvolvimento da competência de uso da língua oral²⁰. As palavras nucleares, além de fortalecer as hipóteses da pesquisadora, proporcionaram o direcionamento deste trabalho. Em vista disso, e com o apoio do marco teórico com o qual esta pesquisa se alinha, será apresentado o passo a passo do processo que envolveu a escolha dos participantes, a elaboração e descrição da proposta didática, sua aplicação e conseqüente geração de dados para posterior análise.

²⁰ Ao serem consultados sobre quais habilidades seus aprendizes mais buscavam desenvolver na perspectiva de aulas via Skype, 9 dos 11 professores consultados (81,82%) apontaram para o desejo de desenvolver a competência comunicativa no âmbito da oralidade. (Ver apêndice A).

Figura 5 - Palavras nucleares



Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de prospecção. (Ver apêndice A).

3.4 Escolha dos participantes

Para que fosse possível pôr em prática a proposta didática, foram contatados alguns indivíduos interessados em aprender a língua espanhola com foco no desenvolvimento da habilidade de uso oral. A posterior escolha dos participantes foi fiel às bases teóricas percorridas anteriormente, mas também se adequou ao contexto e disponibilidade dos envolvidos. Em função disso, a escolha dos participantes se deu a partir de alguns pré-requisitos:

1. Ser adulto;
2. Ser brasileiro;
3. Não ter conhecimento formal da língua espanhola;
4. Estar interessado, prioritariamente, em desenvolver a competência comunicativa no âmbito da oralidade;
5. Participar das aulas em ambiente virtual viabilizado pelo aplicativo de chamadas de áudio e vídeo Skype.

Após esse primeiro momento, foi necessário fazer uma triagem dos interessados em participar das aulas, bem como estabelecer os dias e horários em que aconteceriam os encontros com base na disponibilidade da professora/pesquisadora e dos postulantes a participar da pesquisa. Assim, elaborou-se um novo formulário Google (ver apêndice B) no qual se prospectavam novas informações relevantes para o seguimento da escolha dos participantes e elaboração da proposta didática personalizada aos aprendizes (CARDONA, 2019; LEFFA, 2001) do curso de espanhol através do Skype. Das informações consultadas por meio do questionário, estavam:

1. disponibilidade de dias e horários;
2. idade;
3. ocupação;
4. familiaridade com a ferramenta Skype;
5. consulta de preferência de áreas do conhecimento, temas e interesses pessoais;
6. motivação para aprender a língua espanhola.

Passado esse segundo momento, chegamos ao número de quatro participantes:

Quadro 2 - Participantes da pesquisa identificados por meio de nomes fictícios

Flávio	Cátia	Simone	Bruna
42 anos	36 anos	34 anos	23 anos
Consultor Comercial	Servidora Pública	Advogada	Gastrônoma e empreendedora
Aguas Claras - DF	Aguas Claras - DF	Fortaleza - CE	Recife - PE

Fonte: elaborado pela autora. Obs.: As demais informações são verdadeiras.

3.5 Do suporte virtual Skype ao protagonismo do WhatsApp

Os encontros aconteceram em ambiente virtual, foram mediados pelo aplicativo Skype e distribuídos em dois encontros semanais, nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2019. Logo, para que fosse possível lecionar em ambiente virtual, foram utilizados os seguintes recursos:

- Conta e *software* Skype, que suporta as chamadas de áudio e vídeo, além de oferecer as funcionalidades de chat, envio de arquivos, compartilhamento de tela e gravação de imagem e som das aulas;
- Notebook e aparelho celular conectados à internet, ambos utilizados para dar as aulas;

- Fones de ouvido e microfone profissionais, para melhor qualidade de emissão e recepção do som da voz e demais áudios,
- Câmeras do notebook e do aparelho celular;
- Programa OBS Studio, para gravação de imagem e som das aulas, funcionalidades do sistema operacional Windows, como imagens e vídeos (armazenamento e reprodução), compartilhados com os alunos via transferência de arquivos ou compartilhamento de tela.

Dos alunos foi exigido, para a viabilidade das aulas:

- Conta e software Skype;
- Dispositivo notebook ou aparelho celular conectados à rede Internet;
- Fones de ouvido e microfone.

O aplicativo WhatsApp foi incorporado ao processo como uma ferramenta de comunicação entre os participantes e a pesquisadora para discutir detalhes como: adicionar os participantes ao grupo de chamadas do Skype, marcar a primeira aula, enviar documentos, arquivos e links da Internet. No entanto, o aplicativo WhatsApp foi ganhando cada vez mais espaço, posto que foi proposto aos aprendizes, na primeira semana de aula, que ali também fosse um espaço de interação na língua-alvo: a comunicação se daria, essencialmente, por meio de áudios, evitando o uso do código escrito em língua espanhola. Com essa proposta, conseguiu-se manter a interação além dos encontros semanais, obtendo-se mais um instrumento de coleta de dados. Assim, foi criado um portfólio oral dos aprendizes, primeiramente, por meio de áudios. A partir dessa proposta, percebeu-se que o aplicativo WhatsApp tinha mais a contribuir com a pesquisa e, dessa forma, passou a fazer parte da proposta didática - à medida que eram aplicadas as tarefas possibilitadoras e capacitadoras na sala de aula virtual (Skype), também eram propostas tarefas de casa que se concretizavam no WhatsApp por meio de áudios e vídeos - os alunos tinham que realizá-las para o seguimento das próximas tarefas em sala de aula. Por conta disso, da segunda semana até a última, utilizou-se o aplicativo inclusive como banco de dados das tarefas do portfólio oral (áudios e vídeos) organizados por data de envio.

Com o passar dos encontros semanais viabilizados pelo Skype, o aplicativo WhatsApp foi ganhando cada vez mais protagonismo, tornando-se extensão da sala de aula virtual, já que professora e participantes mantinham conversas via áudios, quase que diariamente, além de servir como uma funcionalidade prática no envio de links de vídeos, arquivos de imagens e

esclarecimentos das tarefas que deveriam ser desempenhadas em cada aula, como também avisos aos alunos que haviam faltado entre um encontro e outro, sempre por meio da língua-alvo, fortalecendo ainda mais o uso da língua espanhola.

Recorrente do método de investigação pesquisa-ação, cuja ação gera reflexão e um plano revisto e aprimorado, a incorporação dessa ferramenta tecnológica fornece mais espaços de interação real e uso necessário/significativo da língua - estabelece a comunicação para conseguir algo e intensifica o trabalho cooperativo entre os aprendizes (CANTERO SERENA, 2019), além de proporcionar um maior banco de dados para análises posteriores.

3.6 A proposta didática

A fim de proporcionar uma unidade didático-pedagógica atual alinhada às bases teóricas desta investigação, ao mesmo tempo viável e relevante para os participantes da pesquisa, formulou-se uma proposta didática contextualizada no que diz respeito à disponibilidade, ao nível, à faixa etária, bem como aos interesses desse público-alvo concreto (CARDONA, 2019). Segundo Moita Lopes (1999, p. 9), "as pessoas aprendem línguas com propósitos variados e que, portanto, a eficiência de um programa de ensino pode ser aumentada se focaliza, diretamente, os objetivos específicos dos aprendizes"; dessa forma, delimitou-se um tema de interesse comum entre os participantes com o amparo da pesquisa de interesse relatada (ver apêndice B): a temática cinema. Logo, foi desenhada uma primeira proposta didática fundamentada no Ensino baseado em Tarefas e na Abordagem Oral enfocada no tema "cinema e mundo hispânico" com o fim de desenvolver a competência comunicativa no âmbito da língua oral - mediante interação no ambiente virtual Skype. Leffa (2001) também agrega que elaborar materiais personalizados aos interesses dos aprendizes seria favorável:

[...] [os aprendizes] sentem-se no direito de exigir um tratamento personalizado, que leve em consideração não só suas necessidades, mas também seus interesses. O atendimento a esses dois aspectos - necessidades e interesses - não pode ser feito através do uso de materiais que são produzidos em massa; é preciso no mínimo uma adaptação do material já existente pelo professor, embora a melhor solução seja produzir o próprio material. (LEFFA, 2001, p. 13)

A proposta foi idealizada, inicialmente, para ser aplicada em dois módulos, totalizando quarenta (40) horas. No segundo semestre do ano de 2019, o primeiro módulo foi posto em prática: vinte (20) horas/aula, distribuídas em vinte (20) encontros, com duração de uma (1) hora cada (de

20h às 21h), às terças e quintas, durante os dias 15 de outubro e 19 dezembro do ano de 2019. A unidade didática foi elaborada gradativamente, visto que a pesquisa em questão, uma pesquisa-ação, requer planejamento e constante "ação, observação e reflexão" (PAIVA, 2019, p. 74) à medida que é aplicada em sala de aula. Para isso, os planos de aula, juntamente com o diário de pesquisa, retroalimentavam as aulas seguintes, de modo consecutivo. Ademais, tinha-se a preocupação de desenvolver uma proposta que não só proporcionasse momentos comunicativos, mas que fossem motivadores e relevantes - tornando-se o ponto de partida para o desenho e a aplicação das aulas posteriores, como uma *espiral*, direcionando a um novo ciclo de ação e reflexão (BURNS, 2015). Assim, foi possível construir uma unidade didática cada vez mais ajustada ao contexto em que se encontravam os participantes e a pesquisadora em meio ao suporte virtual Skype e WhatsApp.

Mediante tarefas, os aprendizes vivenciam suas próprias experiências em espanhol ao tomar decisões junto ao professor e ao grupo, inclusive no que diz respeito aos procedimentos, exercícios e materiais a serem utilizados. Falam de suas preferências, sobre o que pensam, sobre o que os outros alunos fazem e pensam: a sala de aula se torna um espaço de interação e a língua espanhola passa a ser ferramenta de ação. (ZANÓN, 1999). Nessa perspectiva, a ação didática construída determinava as amostras de língua a serem trabalhadas, por meio de tarefas prévias e tarefas possibilitadoras²¹, bem como os recursos linguísticos necessários para as funções comunicativas, as tarefas capacitadoras²² (ZANÓN, 1999); (CANTERO SERENA, 2019). Essas tarefas eram propostas a cada encontro a fim de que os participantes fossem capazes de realizar as tarefas diárias, como também a tarefa final, como sugere o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCERL):

A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a activação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de acções significativas num

²¹ Entende-se por *tarefa prévia* a tarefa de introdução à temática da sequência das aulas que dará sentido à tarefa final; *tarefas possibilitadoras*, como o "cenário ou rota da viagem" que permitem concretizar a tarefa final. A partir delas são dados os modelos de língua com o objetivo de desenvolver as competências de mediação e interação, assim os aprendizes se tornam capazes de negociar, tomar decisões e trabalhar conjuntamente na língua-alvo. (CANTERO SERENA, 2019, p. 82-83)

²² No que tange às tarefas capacitadoras, este trabalho refere-se ao código e meio oral da língua. Por meio dessas tarefas são dados modelos de língua oral para que os aprendizes possam apropriar-se ou ajustar-se a ela – com foco nas habilidades linguísticas que propiciarão a realização da tarefa final: pronúncia e entonação (de modo significativo, sem a sensação de praticar "fonética"), além de exercícios tradicionais de pronúncia, léxico, gramática etc. (de modo significativo, sem a sensação de realizar "tarefas escolares"). (CANTERO SERENA, 2019, p. 82-83.)

determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (output) específico. (CONSELHO EUROPEU, 2001, p. 217)

No que se refere às capacidades da língua-alvo, são relevantes para o recorte em que se situa esta pesquisa a expressão oral e a compreensão oral, portanto as tarefas possibilitadoras e capacitadoras têm como propósito trabalhar e fortalecer o vocabulário (léxico específico), as expressões idiomáticas e a gramática requerida para a execução da tarefa final por meio das capacidades mencionadas, isto é, sem a mediação da leitura e escrita.

No que concerne à Abordagem Oral, foram desenhadas tarefas que, primeiramente, permitissem aos aprendizes familiarizar-se com a língua-alvo, posto que, para alcançar a língua oral, seria necessário fortalecer a percepção da mesma. Assim, para que os alunos pudessem usar a língua de forma significativa, realizou-se uma aproximação numa abordagem majoritariamente oral²³: desde o primeiro momento das aulas a professora/pesquisadora utilizou a língua oral como meio de comunicação, dessa forma, apresentava modelos de língua e dava situações para que os participantes também pudessem produzir língua oral, e conseqüentemente, ter as primeiras noções de pronúncia, a partir da própria prática de percepção e produção. Não obstante, o fato de compreender alguns conteúdos oralmente não permitiria aos aprendizes progredir em direção à aprendizagem/aquisição - há que buscar outro tipo de *input* que reforce a oralidade. (GIRALT, 2012). Segundo Giralt (2012), o suporte visual exercido pelo vocábulo escrito poderia ser substituído por outro tipo de *input*, também visual, isto é, um *input* que prescindisse do código escrito. Assim, nesse tipo de abordagem, pode-se pensar em diferentes tipos de *input* que representem o conteúdo produzido oralmente e facilite sua compreensão. Para Giralt (2012), quando se trabalha na perspectiva da Abordagem Oral, a imagem passa a ter importante papel no processo de aprendizagem; igualmente, será um fator decisivo para que o ensino da pronúncia se concretize e a língua oral possa ser desenvolvida, devido à natureza exclusivamente oral da abordagem. Giralt (2012) discorre:

Para tanto, o uso de imagens e de uma aprendizagem baseada no canal visual potencializa a aprendizagem e favorece com que os estudantes possam desfrutar deste. No caso da Abordagem Oral, a imagem é imprescindível, já que vai funcionar sempre como significado do símbolo sonoro. Ademais, trabalhar com imagens enriquece todo o processo de aprendizagem desde as distintas perspectivas que acabamos de mencionar. Um dos fatores que acreditamos mais próximo ao fator visual e ao uso de imagens na sala

²³ Devido à limitação de espaços de interação e mediação característica do ambiente virtual, a abordagem não foi exclusivamente oral. Deixou-se claro aos participantes que não era proibido o uso do código escrito, não obstante, este não era o foco desta pesquisa, e sim o uso da língua oral.

de aula quando trabalhamos mediante a Abordagem Oral é a questão da motivação, visto que o uso de imagens motiva fortemente os estudantes e permite uma maior aproximação ao grupo.²⁴ (GIRALT, 2012, p. 60, tradução nossa).

No caso do primeiro módulo do curso aplicado no ambiente do Skype, os estudantes tinham como apoio materiais tangíveis: *input* oral + visual que facilitaria a compreensão e, como resultado, a produção oral, fazendo a relação dicotômica de Saussure (1982) significado/significante na qual, ao invés da palavra escrita, tinha-se um significante de tipo visual. Em vista disso, o suporte audiovisual materializou-se na sala de aula virtual através dos seguintes recursos: fotografias, vídeos, filmes, bem como imagem e gestual transmitidos pela câmera do notebook e/ou pela câmera do aparelho celular. No aplicativo WhatsApp os recursos audiovisuais também foram explorados: imagens, vídeos, áudios, *stickers* e *emoticons*. Desse modo, os alunos realizavam as tarefas comunicativas na sala de aula virtual (de maneira síncrona), e por meio do WhatsApp (de maneira assíncrona), como extensão da sala de aula.

Por meio dessa dinâmica das aulas, os *inputs* visual e oral, gerados pelos artifícios citados, incitavam práticas livres e significativas que promoviam interação baseada na oralidade que motivavam os alunos e os deixavam mais soltos, baixando ainda mais possíveis filtros afetivos. Além disso, acredita-se que o suporte visual foi de essencial relevância para a aproximação e coesão do grupo, visto que tais recursos aproximavam o contexto virtual de uma perspectiva mais concreta. Finalmente, Giralt, Flores e Laribal (2019) reforçam as hipóteses deste trabalho ao concluírem que:

O uso de recursos audiovisuais para a aprendizagem de espanhol é ideal graças a seu grande potencial didático, criativo e motivador dentro de uma abordagem comunicativa e de uma pedagogia multimodal na aula de ELE: modo linguístico, visual, auditivo, gestual, espacial, pragmático e sociocultural. (GIRALT; FLORES; LARIBAL, 2019, p. 17-18, tradução nossa).²⁵

²⁴ Para tanto, el uso de imágenes y de un aprendizaje basado en el canal visual potencia el aprendizaje y ayuda a que los estudiantes puedan disfrutar de este. En el caso del EO, la imagen es imprescindible dado que va a funcionar siempre como significado del símbolo sonoro. Asimismo, al trabajar con imágenes se va a enriquecer todo el proceso de aprendizaje desde las distintas perspectivas que acabamos de mencionar. Uno de los factores que creemos más próximo al factor visual y al uso de imágenes en el aula cuando trabajamos mediante EO es el de la motivación, puesto que el uso de imágenes motiva altamente a los estudiantes y permite un mayor acercamiento al grupo. (GIRALT, 2012, p. 60).

²⁵ El uso de recursos audiovisuales para el aprendizaje del español resulta ideal gracias a su gran potencial didático, creativo y motivador dentro de un enfoque comunicativo y de una pedagogía multimodal en la clase de ELE: modo lingüístico, visual, auditivo, gestual, espacial, pragmático y sociocultural. (GIRALT; FLORES; LARIBAL, 2019, p. 17-18).

3.7 Descrição da proposta didática

Esta descrição contém os planos de aulas nos quais constam elementos como temas, objetivos, procedimentos e recursos de cada encontro.

No primeiro encontro, com duração de uma (1) hora, em português, esclareceu-se a participação na pesquisa e como seria o rumo das aulas. Foram enviados os termos de autorização e o contrato pedagógico contendo as informações de como se daria o curso, os horários das aulas e as datas importantes. Ademais, foi possível fazer as devidas apresentações dos aprendizes, já na língua-alvo.

No segundo encontro, foi esclarecida a natureza do curso (tarefas exclusivamente trabalhadas por meio da abordagem oral). Como mencionado, a proposta didática aplicada foi montada em torno da temática "cinema e mundo hispânico" e, dessa forma, a partir da segunda aula os aprendizes começaram a desempenhar as tarefas que os preparariam para a tarefa final. A seguir, pode-se observar o desenho da proposta didática aplicada no primeiro módulo:

1º Encontro – terça - 15 de outubro de 2019

Duração	Tema	Habilidades	Objetivos
1 hora	Tarefa de apresentação e interação do grupo.	Compreensão e expressão oral.	Recepcionar os alunos e criar um espaço afetivo de interação, e também que sejam capazes de se apresentar, cumprimentar, dar algumas informações pessoais e se despedir.

Recursos e materiais de entrada:

Aplicativo SKYPE (chamada de áudio e vídeo, chat, gravação da chamada e compartilhamento de tela), Lousa virtual Autodesk SketchBook, Vídeos Youtube, fones de ouvido e microfone, aplicativo Whats app.

https://www.youtube.com/watch?v=aTNaM41CHXw&list=PLJJoqOYdZzO7pDf9AMLNVRx0jMLJ_HOJS_&index=1 Modelo 1 de apresentações, saudações e despedidas;

https://www.youtube.com/watch?v=GWaBQ-ZUm-c&list=PLJJoqOYdZzO7pDf9AMLNVRx0jMLJ_HOJS_&index=2 Modelo 2 de apresentações e saudações;

https://www.youtube.com/watch?v=u86KDGKU1fo&list=PLJJoqOYdZzO7pDf9AMLNVRx0jMLJ_HOJS_&index=3 Informações pessoais, idade, lugar onde vive, ocupação;

<https://www.youtube.com/watch?v=y8rBC6GCUjg> Música “me voy”, Julieta Venegas.

2º Encontro – quinta - 17 de outubro de 2019

Duração	Tema	Habilidades	Objetivos
1 hora	Esclarecimentos – Pacto Pedagógico e termos de consentimento e autorização e introdução do tema "Cinema e mundo hispânico"	Compreensão e expressão oral.	Esclarecer sobre a pesquisa, entregar contrato e termos de autorização e consentimento. Introduzir tema em comum, segundo a pesquisa de interesse feita anteriormente aos participantes: “cinema”.

Recursos e materiais de entrada:

Termos de autorização e livre consentimento e contrato pedagógico (PDF).

Trailer do filme “Todos já sabem” <https://www.youtube.com/watch?v=w7cvj9RabiA>

Aplicativo SKYPE (chamada de áudio e vídeo, chat, gravação da chamada e compartilhamento de tela), Lousa virtual Autodesk SketchBook, Vídeo Youtube, aplicativo WhatsApp (vídeo compartilhado) fones de ouvido e microfone.

3º Encontro – terça - 22 de outubro de 2019

Duração	Tema	Habilidades	Objetivos
1h	Tarefa Prévia: Debate sobre o filme “Todos lo saben”.	Compreensão e expressão oral.	Apresentar a primeira tarefa e o que se espera da tarefa final. Através do filme, primeiro fornecedor de <i>input</i> , fortalecer as estruturas recebidas e agregar mais vocabulário através da discussão, da dinâmica e interação da professora e alunos.

Recursos e materiais de entrada:

Aplicativo SKYPE (chamada de áudio e vídeo, chat, gravação da chamada e compartilhamento de tela), Lousa virtual Autodesk SketchBook, fones de ouvido e microfone. Programa de gravação OBS Studio.

Dado virtual: <https://dado.online/3-caras/1-dado>

Imagens do filme “Todos já sabem” armazenadas e reproduzidas pelo Windows por meio do compartilhamento de tela. Fonte: Google Imagens.

4º Encontro – quinta - 24 de outubro de 2019

Duração	Tema	Habilidades	Objetivo
1 hora	Tarefa possibilitadora: Lançamento do produto final e introdução à 1ª tarefa capacitadora	Compreensão e expressão oral.	Introduzir a 1ª tarefa capacitadora com foco na percepção da entonação. Fortalecer as estruturas recebidas e agregar mais vocabulário através da discussão, da dinâmica e interação dos alunos. Propor gravação do primeiro vídeo para o portfólio oral.

Recursos e materiais de entrada:

Aplicativo SKYPE (áudio, vídeo e chat para compartilhar links), Lousa virtual Autodesk SketchBook, Vídeos Youtube, fones de ouvido e microfone. Whats app (compartilhamento dos vídeos) Programa de gravação OBS Studio. Aplicativo Whats App.

Crítica sobre o filme "Todos já sabem" <https://www.youtube.com/watch?v=mFJcEkAnVRs/>

Opinião sobre o filme "Todos já sabem" <https://www.youtube.com/watch?v=mJh6j2jDbFg>

5º Encontro – terça - 29 de outubro de 2019 - Observação: Aula cancelada por falta de quórum**Reposição do 5º Encontro – terça - 31 de outubro de 2019**

Duração	Tema	Habilidades	Objetivo
1 hora	1ª Tarefa capacitadora com foco na forma (entonação).	Compreensão e expressão oral.	Estimular a percepção dos elementos fônicos (entonação) da língua espanhola.

Recursos e materiais de entrada:

Aplicativo SKYPE (chamada de áudio e vídeo, chat, gravação da chamada e compartilhamento de tela), Whats app (compartilhamento de áudios), vídeo Youtube, fones de ouvido e microfone. Programa de gravação OBS Studio.

Trailer do filme "Viva la vida" (COCO) <https://www.youtube.com/watch?v=h9Unr35ws>

6º Encontro – terça - 05 de novembro de 2019

Duração	Tema	Habilidades	Objetivo
1 hora	Seguimento tarefa capacitadora (com foco na entonação) e introdução de estruturas do tempo Passado do Indicativo.	Compreensão e expressão oral.	Desenvolver competências perceptivas mediante recortes de fala espontânea de nativos. Desenvolver a percepção de entonações interrogativas, enfáticas e neutras.

Recursos e materiais de entrada:

Aplicativo SKYPE (áudio, vídeo e chat para compartilhar links), arquivos de áudios de fala espontânea de nativos e de brasileiros falando espanhol, fones de ouvido e microfone. Programa de gravação OBS Studio.

7º Encontro – quinta - 07 de novembro de 2019

Duração	Tema	Habilidades	Objetivo
1 hora	Tarefa capacitadora: Música e tempo passado.	Compreensão e expressão oral.	Identificar tempos verbais no passado por meio de músicas. Estimular o desenvolvimento das competências produtivas (entonação e melodia da língua espanhola). Trabalhar as dúvidas em relação ao vocabulário das músicas.

Recursos e materiais de entrada:

Aplicativo SKYPE (áudio, vídeo e chat para compartilhar links), aplicativo Whats App, Músicas (Youtube e Spotify), fones de ouvido e microfone. Programa de gravação OBS Studio.

Músicas escolhidas pelos aprendizes: <https://www.youtube.com/watch?v=yywL2rc-QZM>

<https://open.spotify.com/track/2gL9rHfRyfiHv7ErUTJmmT?si=9RG8o8TIQQeOs-nbKVVoPaQ>

8º Encontro – terça - 12 de novembro de 2019

Duração	Tema	Habilidades	Objetivo
1 hora	Tarefa capacitadora com foco na identificação das entonações interrogativa, neutra e enfática em filmes.	Compreensão e expressão oral.	O objetivo inicial não será cumprido devido ao não cumprimento das tarefas de casa propostas aos alunos, portanto o objetivo de hoje será revisar e fortalecer as estruturas dadas (passado e questão entonativa) na aula anterior através de um vídeo. OBS.: A tarefa teve de ser reprogramada.

Recursos e Materiais de entrada:

Aplicativo SKYPE (áudio, vídeo e chat para compartilhar links) vídeo Youtube, aplicativo Whats App, fones de ouvido e microfone. Programa de gravação OBS Studio.

Entrevista com a atriz do filme Iron Man (fala muito bem espanhol) <https://www.youtube.com/watch?v=2TMxmttaOmk&feature=youtu.be>

9º Encontro – quinta - 14 de novembro de 2019

Duração	Tema	Habilidades	Objetivo
1 hora	Tarefa possibilitadora com base no filme “Durante la tormenta” parte 1.	Compreensão e expressão oral.	Gerar <i>input</i> sobre o tema que estamos trabalhando: cinema – como também fortalecer as estruturas aprendidas através da interação. A atividade será motivadora para

			que vejam mais filmes como prévia do produto final.
--	--	--	---

Recursos e Materiais de entrada:

Aplicativo SKYPE (áudio, vídeo e chat para compartilhar links), aplicativo Whats App, vídeo Youtube (trailer), imagens do filme retiradas do Google, fones de ouvido e microfone. Programa de gravação OBS Studio.

Trailer “Durante la Tormenta” <https://www.youtube.com/watch?v=tcrF05yCQ8w>

Imagens do filme “Durante la Tormenta” armazenadas e reproduzidas pelo Windows por meio do compartilhamento de tela. Fonte: Google Imagens.

10º Encontro – terça - 19 de novembro de 2019

Duração	Tema	Habilidades	Objetivo
1 hora	Tarefa possibilitadora com base no filme “Durante la tormenta” parte 2.	Compreensão e expressão oral	Desenvolver competências produtivas através da interação: modelos (<i>input</i>) recebidos, novos vocábulos, bem como fortalecer estruturas do tempo passado.

Recursos e materiais de entrada:

Aplicativo SKYPE (áudio, vídeo e chat para compartilhar links) CELULAR, whats app, vídeo Youtube (entrevista), fones de ouvido e microfone. Programa de gravação Skype celular.

Entrevista com atores "Durante la tormenta" <https://www.youtube.com/watch?v=HXylDYplOtl>

11º Encontro – quinta - 21 de novembro de 2019 - Observação: Aula cancelada por falta de quórum

Reposição do 11º Encontro – terça - 26 de novembro de 2019

Duração	Tema	Habilidades	Objetivos
---------	------	-------------	-----------

1 hora	Tarefa capacitadora com base no filme “Durante la tormenta”.	Compreensão e expressão oral.	Interagir a fim de gerar <i>output</i> por meio dos novos vocabulários e prática de estruturas de passado, além de desenvolver recipiente fônico dos aprendizes.
--------	--	-------------------------------	--

Materiais de entrada:

Aplicativo SKYPE (áudio, vídeo e chat para compartilhar links) para dispositivo móvel, aplicativo Whats App, fones de ouvido e microfone. Programa de gravação Skype celular.

12º Encontro – quinta - 28 de novembro de 2019

Duração	Tema	Habilidades	Objetivos
1 hora	Tarefa capacitadora de introdução aos segmentos (vocálicos).	Compreensão e expressão oral.	Aplicar tarefa capacitadora de introdução dos segmentos com característica de tarefa possibilitadora, posto que propõe interação a fim de gerar <i>output</i> .

Recursos e materiais de entrada:

Aplicativo SKYPE (áudio, vídeo e chat para compartilhar links) para dispositivo móvel, Aplicativo Whats App, vídeo Youtube (BBC MUNDO), fones de ouvido e microfone. Programa de gravação Skype celular.

Vídeo BBC MUNDO "Español o Castellano":
https://www.youtube.com/watch?v=wdeCiZtTvgI&ab_channel=BBCNewsMundo

13º Encontro – terça - 03 de dezembro de 2019

Duração	Tema	Habilidades	Objetivos
1 hora	Atividade capacitadora – foco nos segmentos (consonantais).	Compreensão e expressão oral.	Tarefa capacitadora de introdução dos segmentos com característica de tarefa possibilitadora, posto

			que propõe interação a fim de gerar <i>output</i> . OBS.: parte da tarefa teve de ser reprogramada.
--	--	--	---

Recursos e materiais de entrada:

Aplicativo SKYPE (áudio, vídeo e chat para compartilhar links) para dispositivo móvel, Aplicativo Whats App, vídeo Youtube (BBC MUNDO), fones de ouvido e microfone. Programa de gravação Skype celular.

Vídeo BBC MUNDO "Latino o Hispano"
https://www.youtube.com/watch?v=xzjd_7qkYtU&ab_channel=BBCNewsMundo

14º Encontro – quinta - 05 de dezembro de 2019

Duração	Tema	Habilidades	Objetivo
1 hora e 30 minutos	Tarefa capacitadora "el acento neutro".	Compreensão e expressão oral.	Trabalhar os segmentos a partir das palavras que escutam nos modelos orais e seu significado, de maneira que seja relevante e faça sentido para os aprendizes. OBS.: Parte da tarefa teve de ser reprogramada.

Recursos e materiais de entrada:

Aplicativo SKYPE (áudio, vídeo e chat para compartilhar links) para dispositivo móvel, Aplicativo Whats App, vídeo Youtube (BBC MUNDO), Atividade "sounds of speech" na plataforma da Universidade de Uiowa, fones de ouvido e microfone. Programa de gravação Skype celular.

Vídeo "Acento neutro" <https://www.youtube.com/watch?v=MCmqUp2XTPY>

Atividade "Sounds of speech" <https://soundsofspeech.uiowa.edu/main/spanish>

15º Encontro – terça - 10 de dezembro de 2019

Duração	Tema	Habilidades	Objetivo
---------	------	-------------	----------

1 hora	Retomada de tarefas pendentes.	Compreensão e expressão oral.	Retomar conteúdos pendentes das aulas anteriores. Obs.: A aula não cumpriu seu objetivo, posto que não houve suficiente interação. Só uma aluna compareceu parte da aula e a outra acessou logo após a saída da outra.
--------	--------------------------------	-------------------------------	---

Recursos e materiais de entrada:

Aplicativo SKYPE (áudio, vídeo e chat para compartilhar links), Aplicativo Whats App, vídeo Youtube (BBC MUNDO), Atividade "sounds of speech" na plataforma da Universidade de Uiowa, fones de ouvido e microfone. Programa de gravação Skype.

Atividade "Sounds of speech" <https://soundsofspeech.uiowa.edu/main/spanish>

16º Encontro – quinta - 12 de dezembro de 2019

Duração	Tema	Habilidades	Objetivo
1 hora 15 minutos	Tarefa capacitadora com foco nos segmentos consonantais "ll" e "y" da variedade Rioplatense.	Compreensão e expressão oral.	Retomar conteúdos pendentes das aulas anteriores. Trabalhar os segmentos a partir das palavras e seu significado com foco na variante rioplatense, como também gerar momentos de interação com base no vídeo como fim de gerar <i>output</i> .

Recursos e materiais de entrada:

Aplicativo SKYPE (áudio, vídeo e chat para compartilhar links), Aplicativo Whats App, vídeo Youtube (BBC MUNDO), Atividade "sounds of speech" na plataforma da Universidade de Uiowa, fones de ouvido e microfone. Programa de gravação Skype.

Atividade "Sounds of speech" <https://soundsofspeech.uiowa.edu/main/spanish>

Vídeo "acento rioplatense" https://www.youtube.com/watch?v=fq8l6Fsg_IQ

17º Encontro – terça - 17 de dezembro de 2019

Duração	Tema	Habilidades	Objetivo
1 hora 30 minutos	Avaliação e autoavaliação do processo	Compreensão e expressão oral.	Propiciar um momento de <i>feedback</i> sobre o processo de aprendizagem de cada um, bem como a experiência de ter gravado os vídeos para o produto final.

Recursos e materiais de entrada:

Aplicativo SKYPE (áudio, vídeo e chat para compartilhar links), Aplicativo Whats App, fones de ouvido e microfone. Programa de gravação Skype.

18º Encontro – quinta - 19 de dezembro de 2019

Duração	Tema	Habilidades	Objetivo
1 hora	Apresentação do produto final.	Compreensão e expressão oral.	Apresentar o produto final e comentar sua produção. Finalizar o primeiro módulo do curso.

Recursos e materiais de entrada:

Aplicativo SKYPE (áudio, vídeo e chat para compartilhar links), tarefa final (vídeos) enviada e armazenada via Aplicativo Whats App, fones de ouvido e microfone. Programa de gravação Skype.

3.8 Desafios de trabalhar com as TDICS

Como foi dito na introdução e na justificativa deste trabalho, numa sociedade caracterizada por avanços científicos e tecnológicos, os novos tempos e a necessária reorganização do tempo trazem consigo novas formas de ser, de agir e de aprender (KENSKI, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015). As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICS) vêm como uma nova maneira de interagir com esse novo mundo em que estão, diariamente, todos imersos. Aranda, Petit e Fernandes (2014, p. 17), em seu artigo, também esclarecem que:

Vivemos desde os últimos vinte anos transformações profundas em vários espaços da sociedade: nas comunicações, em primeiro lugar, que passam a acontecer via Internet e

tecnologias digitais, e em decorrência destas na vida profissional e pessoal, na economia e na política, na saúde, nas artes, na educação. (ARANDA; PETIT; FERNANDES, 2014, p. 17).

Visto isso, as transformações visam novos desafios, igualmente para a área de ensino de línguas (MARTÍNEZ, C.; PÉREZ; MARTÍNEZ, J., 2016). No que se refere às TDICS, mesmo com o leque de possibilidades que agregam ao ensino-aprendizagem de LE, é elementar dialogar sobre como trabalhar essas funcionalidades a fim de que se possa usufruir do que elas têm a oferecer. Na perspectiva desta investigação, faz-se importante relatar os desafios que a proposta de aulas on-line impôs, tanto para a professora/pesquisadora quanto para os alunos.²⁶ A fim de tornar viável a aplicação de um curso de língua mediado pelo Skype e WhatsApp (exclusivamente em ambiente cibernético), os envolvidos no processo têm de conceber o necessário engajamento de todos para a construção e manutenção desse ambiente. Enquanto os envolvidos estão se adaptando ao curso nesta proposta, é desafiador lidar com as barreiras do próprio ambiente virtual. Questões como a estabilidade/instabilidade da conexão, os dispositivos que intermediam a comunicação e a volatilidade dos arquivos manejados nesse ambiente são, ao mesmo tempo, a chave que abre portas, mas a falha de um deles fecharia portas e inviabilizaria uma aula e/ou a interação. Em contrapartida, quando os envolvidos estão cientes dessa realidade, as vantagens se mostram superiores a todas as adversidades. Em sua dissertação, Silva (2018) discorre sobre a relevância de possuir competências tecnológicas para o êxito do processo:

Para usufruir das potencialidades que têm a oferecer o processo de ensino-aprendizagem do ensino on-line de maneira autônoma e ativa é necessário que tantos os professores quanto os alunos desenvolvam habilidades e estratégias que lhes proporcionem a aquisição de competências tecnológicas em direção à fluência digital. (SILVA, 2018, p. 35)

Assim, as possibilidades que o ensino-aprendizagem de LE aliado às tecnologias oferece são inúmeras, além agregar dinamismo às aulas, motivação e autonomia dos aprendizes (GIRALT; FLORES; LARIBAL, 2019). Quando se explora e se domina esse ambiente fica mais fácil pensar nos planos de contingência. Portanto, faz-se necessário pontuar a relevância de ter um planejamento preventivo com o objetivo de desviar-se dos imprevistos que podem surgir durante uma aula ou alguma etapa do processo.

²⁶ Aos aprendizes foram enviados dois questionários para que pudessem avaliar o processo de ensino-aprendizagem com foco na oralidade através de tecnologias e, também, se autoavaliar. Nesses questionários os participantes opinaram e avaliaram as tecnologias utilizadas. Esses dados serão analisados posteriormente com o intuito de entender esses desafios e propor soluções de como driblá-los. (Ver apêndices C e D).

Segundo Silva (2018), as práticas pedagógicas no contexto on-line são recentes, e no que concerne à expressão oral, pouco numerosas. Felizmente, por conta das novas demandas, as pesquisas são crescentes sobre o ensino mediado pelas TDICS, a formação de professores para atuar nessa perspectiva, bem como questões que envolvem o ensino-aprendizagem mediante ferramentas digitais. Especificamente em sua investigação, Silva (2018) propõe a elaboração de tarefas voltadas para o ensino-aprendizagem através das tecnologias com o objetivo de fortalecer a fluência oral, como também aborda os termos fluência digital e competências tecnológicas. Giralt, Flores e Laribal (2019) igualmente tratam sobre oralidade e tecnologias, mas no âmbito das aulas presenciais. Logo, com o apoio de estudos anteriores, esta investigação pretende corroborar os estudos na área, principalmente no tocante a metodologias que favoreçam o desenvolvimento da língua oral.

3.9 Coleta de dados

De acordo com Zanella (2006), a escolha das técnicas para coleta e análise de dados se dá conforme o problema de pesquisa e seus objetivos. Em posse desses elementos, o pesquisador poderá compreender e examinar determinada situação. Logo, para buscar informações é preciso planejar quais são essas informações, onde elas se encontram, de que forma é possível obtê-las e como trabalhá-las, ou seja, o que se pretende fazer com os dados e, igualmente, como serão reunidos e analisados. Dessa forma, pode-se dispor de diferentes técnicas com fins de coleta e, para sua posterior análise, procedimentos como estatística descritiva, análise de conteúdo, de discursos, entre outras possibilidades. Burns (2015) agrega que os dados podem ser gerados por meio de observações, notas de campo, diários, gravações de aulas em áudio ou vídeo, transcrições de gravações, discussões em grupo, levantamentos de opinião dos participantes, entrevistas, grupos focais, além de documentos, entre eles planos de aula, fotografias, trabalhos dos alunos e testes.

Wisker (2008) recomenda que o pesquisador escolha ao menos dois, preferencialmente três, métodos de coleta de dados, já que a triangulação de dados é vital para assegurar a confiabilidade e credibilidade dos dados da pesquisa. Nesse sentido, com base no problema que busca investigar este trabalho, bem como seus objetivos, foram escolhidos os seguintes instrumentos de coleta de dados (FATINATO, 2015; MARCONI; LAKATOS, 2003):

- Questionário prospectivo enviado aos professores com experiência de ensino em ambiente cibernético;

- Questionário de disponibilidade e interesses enviado aos interessados em participar da pesquisa;
- Diário da professora/pesquisadora, no qual se registrou, ao longo do processo, a dinâmica das aulas, as impressões subjetivas professora, o registro dos acontecimentos e os recursos tecnológicos²⁷;
- Provas perceptivas: portfólio oral dos alunos, gerado através da gravação dos áudios enviados ao grupo do aplicativo WhatsApp;
- Gravações de áudio e vídeo das aulas lecionadas em ambiente virtual através do aplicativo de videochamadas Skype;
- Questionários de avaliação do processo e autoavaliação dirigidos aos participantes (após aplicação do primeiro módulo).

Estes instrumentos de coleta também foram objeto da análise de dados, através da abordagem triangulação. Este método de análise sugere que os pesquisadores têm perspectivas diferentes sobre as questões em estudo ou sobre como responder a essas questões. Ademais, a triangulação refere-se à combinação de diferentes tipos de dados, bem como diferentes perspectivas teóricas de como são aplicados os dados, a fim de produzir conhecimento em diferentes níveis, o que significa que eles vão além, e assim, contribuir para promover qualidade na pesquisa (FLICK, 2007). Sobre o procedimento de análise de dados, Prodanov e Freitas (2013) também argumentam:

o pesquisador deve estar preparado para fazer uso de várias fontes de evidências, que precisam convergir, oferecendo, desse modo, condições para que haja fidedignidade e validade dos achados por meio de *triangulações* de informações, de dados, de evidências e mesmo de teorias. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 64).

Na pesquisa-ação a triangulação de dados envolve a conjunção de diferentes perspectivas de uma situação de ensino vista de três pontos de vista diferentes, entre elas a do professor, dos aprendizes e do observador participante (ELLIOT, 1976). No caso da presente investigação, foram analisados os pontos de vista dos participantes e da professora/pesquisadora.

²⁷ No diário estão diluídos os Planos de Aula nos quais constam elementos como datas, temas, objetivos, procedimentos e recursos de cada encontro.

3.10 Análise dos dados

Os dados obtidos foram analisados por meio dos instrumentos utilizados para a coleta. No tocante às gravações das aulas via Skype, foram analisados recortes de fala em momentos de intercâmbios comunicativos entre os participantes a fim de verificar o desenvolvimento das Competências Fônicas nos níveis produtivo, perceptivo e interativo, igualmente as Competências Interativas e Mediadoras com base no modelo proposto em Leite Araújo (2021). Já no que se refere ao portfólio oral do WhatsApp, foram selecionados recortes de fala espontânea de dois momentos: início e fim da ação didática.

Para que fosse possível analisar os recortes de fala selecionados, foram estabelecidas categorias de análise fundamentadas nos descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e no modelo de Giralt (2012). Dessa forma, com o objetivo de constatar se houve desenvolvimento e aquisição das competências perceptiva e produtiva, foram estipulados três critérios, cada um deles contendo três níveis, como numa escala graduada, que informam o nível de Inteligibilidade, Entonação e Pronúncia dos participantes (CANTERO SERENA, 1998). Nesse sentido, foram consideradas as análises dos traços de pronúncia sem nível de entonação e segmentos, bem como interferências da língua portuguesa (GIRALT, 2012).

Assim, por meio de tais critérios facilmente identificáveis, foi confeccionado um formulário Google (ver Apêndice J) contendo os enunciados selecionados com o objetivo de identificar e medir o desenvolvimento da CF dos aprendizes através da percepção de falantes nativos, bem como as percepções da professora/pesquisadora registradas no diário de campo. Esses critérios permitiram comprovar a eficácia da proposta didática desenvolvida para o ambiente virtual, além de verificar os indícios do desenvolvimento da CF dos aprendizes.

3.11 Questões éticas

De acordo com Paiva (2019), pesquisas que envolvem seres humanos precisam ser dotadas de um termo de consentimento esclarecido – que tem o papel de esclarecer aos participantes da investigação com a qual vão colaborar, dando-lhes total liberdade de declinar, em qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Portanto, estando alinhada aos princípios éticos para a progressão deste trabalho, no ato da escolha dos participantes, foi-lhes primeiramente expressado, informalmente, do que se tratava a pesquisa. Posteriormente, no primeiro encontro, houve um

momento em que os termos de consentimento livre e esclarecido, bem como os termos de autorização para utilização da imagem e som de voz para fins de pesquisa foram lidos e explicados a todos, num momento aberto a possíveis dúvidas. Ademais, foi elaborado, também, um contrato pedagógico no qual se explicitava informações importantes para a viabilidade e seguimento do curso via Skype. Estes documentos foram enviados aos participantes por meio do WhatsApp e e-mail e devolvidos com as devidas autorizações. Logo, os dados coletados pela pesquisadora são sigilosos e confidenciais, tendo acesso a eles somente a pesquisadora e sua orientadora. Os participantes estão cientes da investigação da qual fazem parte, já que autorizaram, mediante os termos mencionados, o uso desses dados. (Ver apêndices). Eles terão sua privacidade e identidade preservadas: serão identificados por meio de nomes fictícios. Vale ressaltar que os professores consultados na pesquisa de prospecção, igualmente, têm suas identidades resguardadas, parte do próprio mecanismo do Google Formulários.

Burns (1999) destaca as questões éticas implicadas na pesquisa-ação:

Princípios-chave na conduta ética na pesquisa-ação são responsabilidade, confiabilidade e negociação. A confiabilidade assegura que as identidades dos envolvidos na pesquisa não venham a público, reduzindo assim a possibilidade de serem negativamente julgados pelos colegas ou supervisores. Importante também é os pesquisadores negociarem que acesso será disponibilizado, dando aos participantes da pesquisa o direito e o dever de vetar a liberação dos dados. Professores que trabalham de forma colaborativa também precisam negociar e concordar com "códigos de prática" sobre os princípios éticos que guiam sua pesquisa. (BURNS, 1999, p. 71)

4 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Análise do diário da pesquisadora

O diário da pesquisadora é um instrumento de pesquisa no qual a professora pesquisadora fez um registro detalhado de cada encontro síncrono (via Skype) depois da realização de cada aula.

Foram extraídos dados sobre as produções orais dos alunos, nos 18 encontros síncronos, cada um com duração de aproximadamente 60 minutos, entre os dias 15 de outubro e 19 de dezembro de 2019, sempre nas terças-feiras e quintas-feiras, às 20h.

No que diz respeito ao diário da pesquisadora, as análises apresentadas seguem o modelo proposto em Leite Araújo (2021). Os aspectos analisados foram: dinâmica da aula, impressões subjetivas da professora, registro de acontecimentos e recursos tecnológicos.

4.2 Dinâmica das aulas

Aula	Excerto	Funcionamento da aula
Aula 1	<p>(15/10): Tarefa de apresentação e interação do grupo</p> <p>O primeiro encontro síncrono referente à Tarefa 1 teve como objetivo recepcionar os alunos e propor atividades para que os participantes se conhecessem e que fossem capazes de se apresentar, cumprimentar os demais e se despedir na língua-alvo, além de, naquele momento, semear um espaço afetivo entre todos.</p> <p>A professora se apresenta e pede aos alunos que também se apresentem usando como modelo os vídeos exibidos via compartilhamento de tela. Os vídeos mencionados abordam "las presentaciones, saludos e informaciones personales" contando com as variedades peninsular e rio-platense. Já no primeiro dia de aula, a professora propõe que os aprendizes comentem as palavras que mais lhes chamam a atenção, bem como a maneira como os personagens as pronunciavam. A ordem das apresentações é definida pelo aplicativo de dado virtual. Após as apresentações, os participantes são motivados a cumprimentar os colegas e fazer perguntas pessoais, tal qual visto no vídeo, primeiro input audiovisual da ação didática. Apesar da timidez típica do primeiro dia de aula, no fim do encontro pareciam estar se divertindo, pois percebia-se que riam da maneira como articulavam as primeiras palavras e quando se atrapalhavam em algumas das estruturas.</p>	<p>Funcionamento Total</p>

	<p>Através da conversação, como quando a professora se despede dos alunos e pergunta se eles se lembram de como podem se despedir em espanhol, bem como quando ela se despede agregando novas estruturas, como os dias da semana em que os encontros se dão, é notável que flui a comunicação.</p>	
<p>Aula 2</p>	<p>(17/10): Esclarecimentos – Pacto Pedagógico e termos de consentimento e autorização e introdução do tema "Cinema e mundo hispânico"</p> <p>O segundo encontro foi planejado para que os alunos, que já se conheciam, pudessem ser apresentados às questões pedagógicas e demais informações da pesquisa da qual estavam participando. A professora explicou os itens do pacto pedagógico, a pesquisa e os termos de livre consentimento e autorização de imagem e ética que foram compartilhados na tela e enviados por e-mail. Todos entenderam e demonstraram acordo. Foi uma leitura rápida e em português, para que não houvesse dúvidas. Nesse encontro também foi acordado entre todos que, prioritariamente, a comunicação no WhatsApp se daria por meio de áudios na língua-alvo, a fim de que fosse criado um espaço de interação na língua, além da sala de aula síncrona.</p> <p>Mais uma aluna foi incorporada ao grupo, o que tornou a aula mais interativa, já que, na ausência de alguns alunos, ainda haveria a possibilidade de construir espaços de interação. Sendo assim, a professora animou as alunas a se apresentarem como modelos para a nova aluna.</p> <p>Como parte da atividade, professora e participantes comentaram o que foi feito no último encontro e as estruturas aprendidas. A partir dos comentários sobre as idades, lhes foram dados novos inputs. Nessa tarefa eles se interessaram em saber os meses de seus aniversários em espanhol. Também foi introduzido vocabulário sobre tempo e clima, já que todos os envolvidos, por meio da interação espontânea em sala, estavam comentando sobre "o clima quente" naquele dia.</p> <p>Mais adiante foi retomado o tema das tarefas do curso: anteriormente, via grupo de WhatsApp, a professora havia enviado o link de um filme para que fosse comentado em sala, logo a professora iniciou uma discussão sobre o trailer – se haviam assistido o trailer, se já conheciam o filme e se puderam compreender do que tratava a ideia geral do filme. Durante o debate foram exibidas imagens do filme através do Google imagens via compartilhamento de tela. A professora considerou a atividade produtiva, visto que discutiram o possível gênero do</p>	<p>Funcionamento Total</p>

	filme, os atores que conheciam, gerando a necessidade de mais vocabulário sobre cinema, gostos e opiniões.	
Aula 3	<p>(22/10): Tarefa Prévia: Debate sobre o filme “Todos lo saben”</p> <p>A professora sempre inicia os encontros com saudações a fim de tornar o ambiente mais amistoso. Os dois aprendizes que se conectaram (Flávio e Kátia) se mostraram mais à vontade e estavam bem participativos: tinham muitas dúvidas de vocabulários relacionados ao tema de hoje.</p> <p>Após o primeiro momento de debate, a professora propôs o jogo “Fale do filme através de imagens”. Os alunos jogavam o dado virtual para definir uma das imagens a ser escolhida. Cada imagem desencadeava um comentário sobre a cena ou sobre os personagens. O jogo havia sido planejado para os 4 alunos, mas teve que ser adaptado aos 2 participantes que estavam presentes. No final, foram incentivados a colocar as imagens em ordem após a discussão e falaram o motivo do nome do filme. Afinal, "o que todos já sabem?".</p> <p>Nessa aula foi possível debater sobre o filme, se eles o haviam assistido em casa e se haviam entendido a história, bem como falar dos atores, dos personagens e de diversos momentos do filme, tornando a aula dinâmica. Finalmente foi apresentado ao grupo o que se espera como tarefa final.</p>	Funcionamento Total
Aula 4	<p>(24/10): Tarefa possibilitadora: Lançamento do produto final e introdução à 1ª tarefa capacitadora</p> <p>É importante frisar que a aula começou com alguns obstáculos técnicos por conta de um problema no computador da pesquisadora (estava na assistência técnica), e momentos antes da aula houve um outro contratempo com o computador que havia conseguido emprestado. Por causa disso, houve um pequeno atraso para iniciar a aula.²⁸</p> <p>Como consequência ao exposto, a docente inicia sua fala em tom amistoso: brinca que tem "mala suerte" e que precisava "bañarse en el mar" para "quitarse la mala suerte" e todos riem. Abre-se já a oportunidade para dar input sobre o contexto do problema técnico, o que serve como momento quebra-gelo. Assim, a aula é iniciada com as saudações. Normalmente a</p>	Funcionamento Parcial

²⁸ Ao planejar aulas em ambiente virtual, prioritariamente, há sempre que se munir de planos alternativos. Nessa situação a aula foi dada por meio do aplicativo Skype do celular da pesquisadora (até o momento o celular não havia sido usado na pesquisa com esse fim). Apenas os alunos se conectavam desde seu aparelho celular. Apesar da insegurança gerada pelo contratempo, foi possível dar a aula. Com menos recursos, foram utilizados somente a voz e o vídeo.

professora pergunta como os alunos estão de ânimo e se se encontram na cidade onde moram. Foi muito interessante porque todos os participantes estavam presentes e puderam interagir. A professora também pede que eles interajam entre si seguindo os modelos propostos. Foi-lhes perguntado o que pretendiam fazer depois da aula, o que fariam no sábado, já tentando inserir algumas estruturas de passado e futuro.

Sobre o tema: o filme "Todos já sabem" se regata o que foi trabalhado na aula anterior – o jogo das imagens.

No entanto, dois dos quatro alunos ainda não tiveram oportunidade de assisti-lo. A docente pede que eles não deixem de assistir, de maneira sutil. O fato de que nem todos o tenham assistido dificulta o planejamento e a interação sobre o tema.

Apesar disso, rapidamente a professora consegue encaixar o que foi planejado na realidade de sala: é apresentada novamente a proposta de tarefa final, já que, dois, dos quatro participantes, não estavam presentes na aula anterior. Ela reforça que eles estavam participando de um curso com uma metodologia diferente do convencional, e como não haveria avaliação escrita, senão uma tarefa final oral, seria necessário um pouco mais de comprometimento, visto que as atividades propostas são uma preparação para que eles sejam capazes de gravar esse vídeo final. Dessa maneira, os participantes demonstraram entender que a dita preparação requer assistir a filmes hispânicos, de sua escolha, com foco nos aspectos culturais que mais chamam atenção, para que na tarefa final os contrastem com aspectos da cultura brasileira. O intuito foi deixar claro que a primeira atividade relacionada ao filme "Todos já sabem" faz parte das tarefas que possibilitarão o produto final.

O momento seguinte da aula flui muito mais quando se inicia a discussão acerca dos vídeos de opinião (vistos em casa). Uma das alunas se atém à perspectiva do que a youtuber falou – sobre o sotaque argentino que simulava a atriz Penélope Cruz, que é uma espanhola. A professora se entusiasma com a percepção dos alunos na pronúncia. Eles também comentam que tiveram dificuldade para entender a pronúncia dos críticos de cinema. Segundo um deles, o crítico falava "bem para dentro". Um deles concordou e disse que colocou a legenda para entender. Apesar de não render tanto em relação ao conteúdo do vídeo em si, os alunos demonstram sinais de desenvolvimento de suas competências perceptivas no nível (suprasegmental).

	<p>Em seguida, a professora questiona o gênero do vídeo e que elementos deve haver num gênero como esse. Foram tantas as contribuições que ela precisou anotar: fotografia, direção, elenco, prêmios... Todos concluíram que depende de quem faz a crítica. Surgiram várias dúvidas em relação ao vocabulário, o que já era esperado. Foi um momento importante para gerar modelos (input) para eles. Alguns exemplos foram: "taquilla", "boletería" (e a diferença de onde se fala cada um) "recaudación". Foi bem dinâmico, pois quando se tinha alguma dúvida, eles já recorriam ao Google para compartilhar as informações.²⁹ Logo, explicou-se o porquê de ver e discutir sobre o vídeo da crítica: eles teriam de gravar, como um ensaio para o produto final, um vídeo com essas informações que eles julgavam importantes sobre o filme escolhido por eles – um "guión oral". Nessa linha dialógica foi decidido em conjunto o formato e o tempo do vídeo.</p> <p>Ao final da aula, a docente os desafiou com uma pergunta: "Quando escutam, o que acham da língua espanhola – o que vocês percebem?" As respostas foram divertidas, pois os alunos expuseram as seguintes palavras-chave: "articulação forte", "sexy", "música da língua", "tons", "a maneira como se articula". Assim, lhes foi questionado se percebiam algo no que se refere ao sotaque da professora ao falar em espanhol (visto que a professora é brasileira) e eles responderam que sim. Seguindo essa linha de raciocínio, os participantes argumentaram que pelo fato de não ser nativa, é mais claro compreendê-la. Eles usaram a palavra velocidade ao tentar explicar a razão de ser mais compreensível.</p>	
<p>Aula 5</p>	<p>(31/10)³⁰: 1ª tarefa capacitadora com foco na forma (entonação)</p> <p>Observação: A tarefa 5, programada para o dia 29/10, foi cancelada por falta de quórum.</p> <p>Os encontros se iniciam com os cumprimentos e o momento quebra-gelo. Eles são animados a perguntar aos colegas como se sentem hoje e o que farão no feriado que se aproxima. Eles falam de sua programação de fim de semana longo num tom bem amistoso. Flávio diz que vai ver seu time jogar. Kátia, sua esposa e também participante, diz que "quase todos os dias o time dele joga", em tom de pouco interesse. Nesse momento, por exemplo, há abertura para novas estruturas</p>	<p>Funcionamento Total</p>

²⁹ Pela Abordagem Oral isso não poderia acontecer, mas os participantes não estavam proibidos de consultar os recursos on-line e de usar o suporte escrito. A proposta didática e a professora não usavam, tampouco estimulavam a prática. Nesse caso ela não quis interromper a interação e o entusiasmo do grupo.

³⁰ O 5º Encontro planejado para o dia 29 de outubro de 2019, terça-feira, foi cancelado por falta de quórum. A reposição do 5º Encontro foi acordada para o dia 31 de outubro de 2019, quinta-feira.

	<p>como "ya estoy acostumbrada" e "soy hincha de flamenco". Nesses momentos de interação sempre há necessidade de novos vocabulários. Um dos participantes faltou (Bruna).</p> <p>Também no momento inicial, a docente relaciona a data do encontro em questão com as celebrações “día de las brujas” e “día de los muertos”. Ela questiona se eles sabem que dias são esses e onde se celebram. Kátia se manifesta e diz que uma delas é celebrada no México. Os outros sabiam pouco sobre o assunto. A professora aproveita a ocasião para sugerir o filme mexicano "Coco" que trata dessa celebração. Dessa maneira, desperta seu interesse pelos aspectos culturais da língua - alvo (fomenta a competência cultural).</p> <p>Após esse momento, houve uma queda de conexão que interrompeu a aula por aproximadamente 5 minutos. A professora conseguia vê-los e escutá-los, por isso foi possível perceber que eles seguiram conversando, mas em português. O ocorrido demonstra que o grupo está se integrando bem, mas por conta do pouco tempo de curso, ainda não tem suficientes recursos que gerem confiança para seguir falando na língua-alvo. Com o intuito de retomar a aula, a docente se conectou de seu celular através dos dados móveis. A câmera não conseguia transmitir sua imagem, mas continuou com o áudio para que não perdessem o ritmo da aula. Passados 10 minutos conseguiram voltar normalmente à videochamada pelo computador através da conexão de Wifi.³¹</p> <p>Prontamente, o objetivo do encontro é posto em prática com o apoio de um áudio de fala espontânea de uma espanhola (de 50 segundos enviado ao grupo de WhatsApp)³². Foi solicitado que os participantes o escutassem momentos antes da aula e fizessem o mesmo com as suas próprias produções (o</p>	
--	--	--

³¹ Como já foi exposto anteriormente, a coleta de dados foi realizada no período pré-pandemia, em 2019. A análise de dados se dá durante a pandemia, contexto em que professores e alunos tiveram que se reconfigurar para o seguimento de suas atividades na perspectiva remota. Nesse sentido, ao analisar as aulas no período de 2021, nota-se o pouco conhecimento e/ou pouca experiência no que se refere às ferramentas naquele momento. Atualmente os professores e alunos se valem dessa experiência adquirida para um melhor aproveitamento da aula por videochamada: nesse caso recomenda-se possuir mais de uma conexão, de preferência que seja cabeada. Caso só haja conexão de Wifi, o aparelho celular, usado como apoio, pode cumprir a função de roteador, assim é possível compartilhar a internet e seguir com a aula através do computador num intervalo de tempo mais curto.

³² No ano de 2019, nem a professora nem os alunos sabiam usar recursos como compartilhamento de som do sistema. A professora não tinha conhecimento dessa funcionalidade: se já era oferecida pelo Skype, ou não. Dessa forma, a estratégia utilizada era enviar o áudio ou vídeo antes da aula. A depender da atividade, a professora pedia que eles escutassem diretamente do seu WhatsApp, com seus fones de ouvido, também no momento da aula.

	<p>vídeo solicitado na aula anterior)³³. Foi pedido que eles comentassem em sala de aula o que percebiam entre ambos. Entre suas respostas chamou a atenção que "era mais rápido" pois era "sua fala natural, igual um brasileiro falando português". Outro participante comentou que não conseguia entender quase nada, posto que a nativa espanhola falava "muito rápido".</p> <p>A docente então pede que eles analisem diferenças ou aspectos que julgavam "bem pronunciados" ou "mal pronunciados" de sua produção. Foi muito interessante, visto que eles identificaram mais traços segmentais. Segundo os participantes, eles entendiam que havia uma "música diferente", usaram o termo "mais cantado" que o português. No entanto, falaram que os sons do "r" e do "j" chamaram a sua atenção. Outra participante falou que sentia as "vogais mais abertas" em espanhol.</p> <p>No final, falamos sobre a reposição da aula e de como seria a próxima semana, já que dois participantes viajarão. Eles mostraram interesse em participar dos encontros síncronos mesmo viajando durante suas férias. A professora sugere que eles interajam no grupo de WhatsApp durante esse período de ausência.</p>	
Aula 6	<p>(05/11): Seguimento tarefa capacitadora (com foco na entonação) e introdução de estruturas do tempo Passado do Indicativo</p> <p>A aula começou com 5 minutos de atraso, visto que os participantes não tinham se conectado. A primeira a se conectar foi Bruna³⁴: ela e a professora conversam, pois a aluna havia faltado à aula anterior, logo ela comenta que havia chegado de uma viagem no sábado. Vale comentar que sua conexão estava bem instável e algumas vezes isso tornou a aula mais lenta e</p>	Funcionamento Total

³³ Somente Bruna e Simone mandaram vídeos no dia acordado. Elas, assim como os demais, mandaram o vídeo de suas produções no privado. Percebe-se que nos vídeos os alunos leem, ou seja, não é sua fala espontânea, além de ter apoio do suporte escrito. Pela forma como foram formados na escola e pela grande influência do suporte escrito em sua vida escolar, acadêmica e profissional, entende-se a dificuldade que tiveram nessa atividade de adaptar-se ao enfoque oral (ver fundamentação teórica). Isto posto, não fazem parte das análises os vídeos enviados como parte das tarefas propostas. Somente os áudios de fala espontânea.

³⁴ A participante Bruna costuma participar dos encontros síncronos em ambientes pouco adequados para o bom rendimento da aula. Costuma se conectar pelo aparelho celular em qualquer espaço de sua casa. O barulho atrapalha a atenção da classe. Ela também costuma participar das aulas na cozinha ou durante as refeições e sempre com a câmera ligada. A imagem transmitida do seu celular se move bastante, causando distração dos demais alunos.

Nesse momento da coleta de dados, no período pré-pandêmico, os alunos não costumavam silenciar seus microfones em caso de ruídos externos. Tampouco a professora se ateu em solicitar.

No período pandêmico, ao ter que se adaptar às novas condutas sociais (o que socialmente é bem aceito), numa videochamada, acredita-se que esse tipo de comportamento não se daria.

	<p>confusa, mas contornável. Em seguida entrou Simone, que se uniu à conversa. Foi perguntado como se encontrava, visto que nos encontros anteriores participou, mas estava doente. Ela respondeu que já estava bem. Na aula de hoje Flávio e Kátia não participaram³⁵.</p> <p>A professora se sente mais à vontade para estabelecer uma conversa sobre como foi a experiência de gravar o primeiro vídeo do portfólio oral (treinamento para o produto final), já que estavam só as 3 no ambiente virtual síncrono. Bruna expôs que "foi difícil", já que não tem "fluência", disse que não fala "tão rápido como os nativos". Comenta que eles falam "mais fechado que os brasileiros". Além de sentir que ainda "não tem vocabulário". É estimulado que Bruna pergunte à Simone sobre sua experiência, que concorda com "quase tudo", mas ao contrário de Bruna, ela percebe que os hispanofalantes falam mais "aberto". A participante exemplifica com uma palavra nasal em português, e como em espanhol não era nasal, ela percebeu "mais aberto". Esses momentos motivam cada vez mais a professora pesquisadora³⁶, já que a percepção das duas aprendizes, de fato, é razoável.</p> <p>Após o momento de interação com as participantes, a docente incentiva que elas entrem no grupo do WhatsApp e escutem dois áudios para atividade a seguir: o primeiro é o áudio de um estudante de espanhol como LE de nível B2 e o segundo é o mesmo áudio proposto na aula passada, de uma espanhola. Foi analisado o primeiro áudio no que se refere à percepção das alunas: as duas reconheceram que se tratava de um brasileiro. Entre as palavras-chave do seu discurso estava "sua nasalização", "ele fala mais lento", "a música da língua portuguesa". As participantes também argumentaram que parecia ser "nordestino", e essa informação era de fato procedente. A professora fica surpresa com as percepções. Finalmente elas comentam que acham que sua produção "se parece muito" à do aluno brasileiro, e consideram que ainda está "distante" da forma como fala a espanhola.</p> <p>Na etapa seguinte do encontro, foi aplicada a tarefa capacitadora programada. Uma breve contextualização: antes</p>	
--	--	--

³⁵ Flávio e Kátia interagiram no grupo de WhatsApp nos dias 10 e 12 de novembro. Eles relataram que nesse período tentaram se atualizar por meio do grupo do WhatsApp para fazer a atividade filme. Mandaram o vídeo da primeira atividade no dia 12 de novembro.

³⁶ A professora sempre dá ênfase, em suas explicações, correções e suas reações por meio da entonação, gestual e expressão facial. Um exemplo disso é quando a docente dá um novo modelo para que os alunos utilizem em meio à conversação: Ela costuma fazer gestos como "joinha" para que os alunos vejam que estão indo bem. A formadora tem claro que no espaço virtual síncrono deve explorar bastante esses recursos para uma maior aproximação e maior engajamento.

	<p>do encontro síncrono, foram enviados ao grupo do WhatsApp 6 áudios de fala espontânea de espanhóis, material a ser utilizado no jogo da pronúncia. Os alunos foram animados a escutar cada um dos áudios (usando seus fones de ouvido) para identificar três tipos de entonações típicas da língua espanhola: interrogativa, neutra e enfática. A professora explica que à medida que as alunas escutam, devem julgar se é interrogativa, neutra e enfática, e que ao final, conhecerão a vencedora: quem tiver mais acertos. A docente atuou como uma juíza, anotando as respostas das alunas. Bruna, depois de escutar duas vezes uma interrogativa, acreditou ser uma neutra. Simone ganhou com 4 de 6 e Bruna conseguiu 3 de 6. Elas se equivocaram nos áudios 4, 5 e 6, que eram, respectivamente, áudios de entonação neutra. Nos dois equívocos elas responderam que era afirmativa, para 5, e interrogativa, para 6. A participação das alunas demonstrou que elas gostaram da atividade, mas ainda assim, a professora perguntou se elas gostaram do jogo. Elas responderam que "foi bem interessante". Finalmente, foi questionado se as entonações percebidas eram iguais ao que se percebe em português: com razão, elas julgaram que não. Foi esclarecido que cada língua tem uma música particular, como uma "vestimenta" "ou recipiente" e que, para que elas fossem capazes de produzir, era importante perceber as nuances.</p> <p>Nas despedidas a professora pede que elas escutem alguma música em espanhol. O critério de escolha sugerido: uma música que elas já conhecem. A ideia é escutar duas vezes e tentar identificar se essa música tem algum trecho no passado, pois na aula seguinte esse tema será trabalhado.</p>	
<p>Aula 7</p>	<p>(07/11): Tarefa capacitadora - Música e tempo passado</p> <p>A aula de hoje começou depois do planejado (13 minutos) pois o laboratório reservado na BCE estava indisponível. A professora teve que solicitar outro espaço para as aulas. A cabine cedida tinha sensor de movimento, logo, pela falta de movimento (a professora estava sentada de frente para o computador parada), as luzes apagavam automaticamente. A professora tinha que mover os braços para que a luz acendesse. Foi bem incômodo, visto que tinha que se mover constantemente durante a aula. Os participantes foram avisados do atraso através do grupo de WhatsApp.</p> <p>Iniciou-se a videochamada. Todos acham graça da situação de atraso e do sensor de luz. Em seguida, a professora pergunta o que elas tinham feito hoje mais cedo, antes da aula. Ela prefere utilizar o Pretérito Indefinido e o Pretérito Imperfeito (ambos do Indicativo) por ser mais simples nesse primeiro</p>	<p>Funcionamento Total</p>

	<p>momento. Faz perguntas à Simone e insere um novo vocabulário: “gimnasio”, pois era contexto de fala da Simone. Apesar de ter bastante interferência do português e italiano (língua materna e LE que a aluna já estudou), a professora percebe que Simone tem melhorado e aos poucos está se apropriando da entonação, da estrutura e do léxico em espanhol. A docente estimula que Simone pergunte à Bruna o que fez mais cedo, ajudando-a com os modelos no passado. Bruna comentou que fez exercícios: ela pratica tecido acrobático. A partir desse momento, abre-se espaço para o assunto atividade física. A professora frisa os significados, usos e pronúncia dos vocabulários "gimnasio", "academia," e "entrenarse". Sempre, nesses momentos, eles tentam se comunicar ou perguntam "cómo se dice".</p> <p>O conteúdo programado se deu como planejado: foi pedido que as participantes compartilhassem as músicas escolhidas. A professora as animou para que falassem algo dos cantores e de que país eram. Foi sugerido que uma perguntasse à outra e o motivo da escolha. Bruna³⁷ se mostrou entusiasmada, pois escolheu seu cantor favorito, o argentino Gustavo Cerati. A aprendiz demonstra ter intimidade com as músicas do cantor mencionado, além de agregar várias informações interessantes sobre ele. Simone escolheu uma música da colombiana Shakira. Ela comenta sua escolha de maneira mais tímida. Bruna segue com as curiosidades: Cerati produziu a mesma música que Simone escolheu, ela se surpreende. A atividade parece contribuir no que diz respeito à afetividade e à motivação das aprendizes.</p> <p>A seguir, a docente as motiva para que compartilhem algum trecho da canção escolhida. Como já esperado, elas mencionaram poucos trechos. Logo, foi proposto que, primeiro, todos escutassem a música escolhida por Bruna (esse material está disponível no grupo do WhatsApp e elas escutam cada uma de seu dispositivo com os fones de ouvido). Após a audição, todos voltam para a sala síncrona: a professora pergunta se identificaram alguma estrutura no passado. O mesmo movimento se dá na segunda música. Em resumo, Simone comenta alguns verbos como "usé", "pudo" e "llegué", “estaba”. Já Bruna reconhece "te apuré", "has dejado". A atividade</p>	
--	--	--

³⁷ Bruna, apesar de nunca ter estudado formalmente a língua, demonstra ter maior conhecimento de vocabulário, estrutura e mais facilidade em perceber e produzir. Ela é fã de muitos cantores hispanoamericanos e uma ouvinte frequente dessas músicas. Essa informação justifica o baixo filtro afetivo e as competências de uso da língua aparentemente mais desenvolvidas que os demais. Fenômeno parecido também acontece com Flávio. Ele relatou escutar, cantar e tocar muitas músicas em língua espanhola ao som de seu violão.

	<p>pareceu ser positiva³⁸, dada a participação de todos. As alunas perguntam o que significa a estrutura "has dejado", logo a professora explica rapidamente que é um verbo composto, conjugação de "dejar" e dá alguns exemplos em frases. Bruna traduz ao português e diz que é "parecido".</p> <p>Logo depois, a professora pergunta se elas perceberam alguma diferença de entonação, usa a palavra "sotaque", já que ambos os cantores são de países diferentes. Elas tiveram um pouco mais de dificuldade – Bruna diz que nas músicas era mais difícil de reconhecer³⁹. Simone comenta que o "r" de Shakira era "mais longo", já Bruna acredita ser "mais nasal" a forma como ela canta. A professora insiste na questão dos "sotaques", no entanto, as alunas seguem com suas percepções nos segmentos: Bruna, por exemplo, resalta os fonemas típicos da variedade rio-platense. Assim, a professora a incentiva a continuar para que Simone diga se também conseguiu notar esses sons típicos da Argentina. Bruna tem boa percepção, mas também se equivoca. A professora não acha oportuno corrigir, já que os segmentos serão aprofundados em outro momento. As participantes deram exemplos de como falavam a palavra "paella". A atividade proposta sugere que elas estão mais condicionadas a identificar os segmentos (sons isolados) que a entonação.</p> <p>Para casa foi sugerido que, baseados na tarefa de perceber as entonações interrogativa, neutra e enfática, os participantes escolhessem um filme e gravassem alguns trechos em que fosse possível identificar as ditas entonações. A ideia era que eles compartilhassem no grupo de WhatsApp.</p> <p>O encontro foi finalizado 15 minutos depois do acordado para repor o atraso.</p>	
<p>Aula 8</p>	<p>(12/11): Tarefa capacitadora com foco na identificação das entonações interrogativa, neutra e enfática em filmes</p> <p>Observação: o objetivo não foi cumprido, pois os alunos não fizeram as atividades para casa.</p> <p>No encontro de hoje, aconteceram alguns contratemplos: a docente teve que fazer um novo planejamento, pois através do grupo de WhatsApp, soube que eles não tinham feito a atividade, alguns por questões de saúde e outros por estarem</p>	<p>Funcionamento Parcial</p>

³⁸ Vale comentar que não se sabe se elas consultaram as letras. A professora se detém somente no que escuta. Também se nota que Bruna reconhece verbos um pouco mais sofisticados (verbos compostos e reflexivos) em relação à Simone.

³⁹ A professora se mostra de acordo e reflete sobre essa questão e sobre a atividade e sua efetividade dentro da proposta da pesquisa.

vijando. A aula foi adaptada a essa realidade, tendo em vista o conteúdo tratado na aula passada: identificar e reforçar as estruturas de passado e dos fenômenos da entonação por meio dos inputs fornecidos pela professora e de um vídeo curto. O segundo contratempo foi o atraso de 5 minutos, visto que o laboratório não foi liberado na hora acordada.

Iniciada a aula no ambiente virtual, os alunos cumprimentam todos e a professora. Ela, por sua vez, explica o motivo do pequeno atraso. Em seguida estimula os alunos a interagirem entre si: a conversa flui e os tempos passados são postos em prática. Simone comenta sobre a recuperação da sua cirurgia e Kátia reage preocupada e interessada, faz perguntas a Simone, que explica um pouco acerca dos próximos passos e sua alimentação. Nesse momento surgiu a necessidade de novos vocábulos como “camarones” e “cangrejos”. A professora pede que Simone resuma o conteúdo trabalhado na aula anterior. Ela explica bem. A docente acrescenta: “cada língua tem sua própria entonação para enfáticas, neutras e interrogativas”. Retoma a razão pela qual é necessário perceber para produzir bem e tornar a comunicação mais eficaz. Ela esclarece que os traços da língua materna não se perdem e que não há problema nisso. **As aprendizes demonstram conformidade e mais segurança.**

As participantes que vieram hoje, Simone e Kátia, interagiram bastante. A aula fluiu de maneira muito agradável. Kátia compartilhou sobre sua visita a um museu, e perguntou sobre o sinal de interrogação típico da língua espanhola. Foi pedido que ela explicasse à Simone, já que pareceu saber, e ela explicou de maneira satisfatória. A professora comenta que na língua falada já temos essas ferramentas por meio da entonação, já na escrita isso não era possível. Kátia também falou sobre a experiência escutando nativos e sua percepção. Ela coloca que os mais velhos falam de maneira "mais simples", "palavras mais simples" e que achava também que "os falantes da América do Sul falavam mais devagar", conseqüentemente, era "mais fácil de entendê-los". Logo após, é proposto que elas interajam sobre seu fim de semana, com o intuito de praticar mais uma vez o tempo passado. Elas comentaram sobre onde haviam ido e o que haviam comido.

Em seguida, é sugerida a atividade reprogramada: vídeo de 4 minutos cuja entrevistadora é mexicana e a entrevistada uma atriz estado-unidense que, segundo o título do vídeo, e a própria entrevistadora, fala um "bom" espanhol. A docente pede que as participantes se detenham no contraste entre a nativa e a atriz. O vídeo foi reproduzido e pausado algumas vezes, já que a filha de uma aluna interrompeu, e a outra aluna pediu para

	<p>repetir. No que se refere à melodia, tanto da entrevistada quanto da entrevistadora, as aprendizes não identificaram aspectos relevantes. Kátia identificou muitos "traços do inglês" na fala da atriz estado-unidense, em contrapartida Simone julgou que ela "pronunciava bem" em espanhol.</p> <p>Nos instantes finais do encontro síncrono, a professora amplia o prazo até a semana seguinte para realizarem a atividade pendente e sugere à Kátia⁴⁰ que mande no grupo do WhatsApp sua percepção sobre a atividade da música (aulas anteriores) em que ela faltou. As alunas são muito carinhosas, agradecem e se despedem.</p>	
Aula 9	<p>(14/11): Tarefa possibilitadora com base no filme “Durante la tormenta” Parte 1</p> <p>Como de costume, o encontro síncrono é iniciado com as saudações. A professora sempre busca tornar o ambiente mais amistoso enquanto todos se conectam, como também fortalecer algumas estruturas trabalhadas, tal como o Presente e o Passado, ao incentivar que os aprendizes descrevam o que fizeram no dia anterior. Nesses momentos, normalmente, eles tiram suas dúvidas sobre vocabulário e a estrutura.</p> <p>Houve algum problema no começo da aula, posto que somente Flávio estava conectado. A interação se deu primeiro entre ele e a docente. Flávio sempre se mostra estar interessado no curso, é bastante falante e motivado. Enquanto Bruna e Simone não se conectavam, não se sabe se por conta da conexão ou erro no aplicativo, foi proposto a Flávio que comentasse sobre suas férias e sobre sua família⁴¹. Bruna e Simone se conectam e todos seguem com as interações iniciais. A professora pede a Simone que contextualize a aula passada para Flávio e Bruna. Ela fala sobre o vídeo da atriz americana que "fala espanhol fluentemente".</p> <p>Após o primeiro momento, eles foram animados a ver um trailer motivador. A docente expõe que eles farão toda a atividade em sala de aula, já que não entregaram a atividade pendente e que isso atrasou o planejamento, mas sempre com bom humor e sem pressioná-los. O trailer foi enviado anteriormente para o WhatsApp e reproduzido durante a aula síncrona para que todos os alunos o assistissem ao mesmo tempo</p>	Funcionamento Parcial

⁴⁰Vale ressaltar que a aluna Kátia mandou no grupo de WhatsApp um vídeo de fala espontânea sobre a tarefa das entonações interrogativa, neutra e enfática. Ela comentou que achou difícil e arriscou responder duas delas, além de comentar suas férias no Rio de Janeiro.

⁴¹ Todas essas informações já eram de conhecimento da docente, posto que os participantes sempre comentam sobre sua vida e seus interesses motivados pela professora e pelo ambiente amistoso entre todos.

	<p>com seus fones de ouvido, no seu próprio dispositivo. Depois de terminar de assistir, é questionado acerca do título do filme e seu gênero. Todos mencionam que tem a ver com uma "tormenta", mas não entendem outros elementos de ficção que aparecem. Ficam um pouco receosos e não falam muito. Logo, foram feitas as seguintes perguntas norteadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Você conhece esse filme? 2- Você conhece algum dos atores? 3- O filme parece atrativo? 4- Você gostaria de assisti-lo na íntegra? <p>De fato, nenhum dos participantes o havia assistido. Bruna reconheceu um dos atores, ele era pai do ator protagonista do filme trabalhado anteriormente. Em geral todos participam e têm um bom desempenho em suas inferências com base no trailer, no entanto Bruna teve um ótimo desempenho, por isso os outros alunos brincam dizendo que "ela mentiu", pois parecia que já havia visto o filme anteriormente.</p> <p>Em seguida, foram expostas 7 imagens contendo cenas do filme e 2 imagens do cartaz promocional. Nesse momento foi proposto que eles fizessem inferências sobre quem seria cada um dos personagens, sua relação entre si e sobre o enredo do filme. Cada um dos alunos escolheu uma das imagens através do dado virtual e comentou o que achava. A professora intervém quando um dos alunos não sabe o que dizer e pede que aos outros o ajudem. O jogo flui, mas a professora precisa intervir para que falem um pouco mais. No final ela sugere que eles assistam a fim de descobrir o que de fato acontece. São dados inputs de descrição física enquanto eles identificam os personagens⁴², bem como algumas preposições e advérbios de lugar " a la derecha", "a la izquierda" , "arriba ", "abajo", além do vocabulário "la actriz""el actor", "el reparto", "el protagonista", "el hijo" e "la madre. "</p>	
--	---	--

⁴² A professora costuma corrigi-los subindo o seu tom de voz. Exemplo: diante da estrutura "lo personagem" ela repete "el personaje" dando ênfase na entonação, além de tocar a garganta (ponto de articulação). Ela os corrige forma espontânea e com bom humor.

	<p>No tocante à pronúncia dos segmentos, observa-se que a professora recorre ao vídeo: quando os aprendizes não pronunciam bem, ela sinaliza com as mãos onde se articula o fonema em questão⁴³, como por exemplo, na palavra “ojo”, que um dos alunos tinha dificuldade de pronunciar. A professora toca na garganta enquanto produz novamente o modelo e volta a repetir sempre que eles se equivocam na pronúncia de "ge", "gi", "ja je ji jo ju". Com o passar dos encontros, eles já se dão conta de como devem pronunciar.</p> <p>Sobre a aluna Simone, ela costuma falar em português no meio da aula. Os outros alunos se entregam mais ao "papel". Ela demonstra sentir-se insegura pela semelhança da língua materna com o espanhol e o italiano, línguas que ela ainda não tem bem consolidadas. Ela, também, é a única que, eventualmente, escreve no grupo. A professora se comunica somente por meio de áudios e "emojis" e estimula que eles façam o mesmo. Normalmente os outros alunos tentam falar, percebe-se que há esforço de sua parte, ainda que seu discurso esteja permeado pela língua materna. A professora normaliza e pede que eles falem sem medo de se equivocarem, e que não há problema em utilizar o "portunhol". Sempre é lembrado que eles priorizem a fala e não a escrita no grupo de WhatsApp.</p> <p>Nas considerações finais, a professora os motiva a comentar o que fariam antes do feriado. Ela usa o modelo em seu discurso "yo voy a hacer". São comentados rapidamente alguns termos sobre o clima atmosférico, já que está chovendo bastante nesse período. Eles perguntam como se diz "está chovendo" e "chuva".</p>	
<p>Aula 10</p>	<p>(19/11): Tarefa possibilitadora com base no filme “Durante la tormenta” - Parte 2</p> <p>Visto que os participantes ainda têm atividades pendentes, a professora opta por seguir trabalhando os materiais em sala de aula sem cobrar novas atividades para casa além das já propostas anteriormente. A estratégia parece funcionar, pois os alunos aparentam estar motivados com o filme em questão e prometem assisti-lo logo que possível, já que sabem que precisam fazê-lo para o cumprimento do planejamento.</p>	<p>Funcionamento Parcial</p>

⁴³ Reflexão da professora pesquisadora: no momento da coleta de dados, em 2019, pré-pandemia, os alunos e a professora deixam as câmeras conectadas durante toda a aula, salvo em algum momento de instabilidade de conexão. Embora estejam em cidades diferentes, claramente há criação de vínculo e retroalimentação constante. Como consequência, o grupo demonstra estar bem integrado. Em relação às experiências atuais, nesses dois anos de pandemia, os alunos costumam participar com as câmeras desligadas. Nesse sentido, a professora sente que se perde o vínculo com os alunos durante a aula, já que não há o contato visual como forma de retroalimentar ambas as partes. Isso torna a aula mais impessoal, sujeita a distrações e desmotivação tanto do professor quanto do aprendiz.

	<p>Kátia é a primeira a se conectar à videochamada: ela diz que Flávio está tentando se conectar, mas que tem dificuldades. Enquanto isso, professora e aluna conversam sobre o cotidiano. Antes que Flávio entrasse, o computador da docente travou. Passaram-se 10 minutos até que ela conseguisse voltar à sala virtual através de outro dispositivo⁴⁴. Nesse entretempo ela comunica aos alunos o que está acontecendo via WhatsApp e solicita que vejam o vídeo motivador da aula de hoje enviado ao WhatsApp (entrevista com os protagonistas do filme “Durante la tormenta”). Quando a professora volta para a sala de aula virtual, pergunta se haviam conseguido assisti-lo, e eles respondem que sim.</p> <p>Posteriormente é retomado o tema do vídeo. Eles o assistiram duas vezes, como recomendado. Flávio e Kátia afirmam que compreenderam a "ideia global", visto que falavam "muito rápido". A professora propõe uma interação baseada em 4 perguntas norteadoras que funcionam como compreensão oral do vídeo, a fim de mensurar sua compreensão:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- O que os atores acharam do roteiro para seu papel? 2- O que os atores comentam sobre o diretor Uriol? 3- Como a atriz se preparou? 4- O que o ator achou do seu papel e o fato de interpretar dois personagens ao mesmo tempo? <p>Percebe-se que os participantes não puderam compreender tão bem, visto que não foram capazes de responder algumas perguntas. Parecem ter compreendido de maneira superficial, mas, claro, é um vídeo de difícil compreensão para iniciantes. Talvez a professora tenha exigido demasiado deles. Ela tenta motivá-los ao dizer que se saíram bem, devido ao nível do vídeo. Nesse intuito, ela lançou um questionamento que tem a ver com a temática do filme – Voltar ao passado: "se fosse possível, vocês voltariam a que momento de suas vidas ou da história? O que fariam? O que mudariam?</p> <p>No momento da atividade de interação, Flávio e Kátia voltam ao seu passado e contam histórias da sua infância com seus avós. Um deles se emociona ao contar. Surgem algumas dúvidas sobre o caráter pronominal da língua espanhola – os participantes já notaram que é "bastante pronominal", por isso</p>	
--	---	--

⁴⁴ Reflexão da professora pesquisadora: é relevante ressaltar que os professores devem estar sempre preparados (ter um plano B) pois a tecnologia, meio para as aulas, às vezes falha. No período pré-pandemia, as aulas remotas ainda não eram uma realidade para todos. O plano de aulas deve ser flexível aos contratemplos para que não haja prejuízos no processo de ensino- aprendizagem.

Já no segundo ano de pandemia, mais familiarizados ao ambiente virtual, esses cuidados passam a ser quase que automáticos e óbvios.

	<p>pedem à professora que explique um pouco mais, quando for possível. Nesse momento utilizam bastante o condicional. De maneira intuitiva eles utilizaram o condicional e o verbo "gustar", além do Pretérito Imperfeito e Indefinido.</p> <p>No final do encontro síncrono, a docente volta ao assunto do produto final: pede que, como tarefa possibilitadora, eles exponham sua percepção sobre a cultura hispânica e a brasileira, com base nos filmes que viram até então. Os dois alunos falaram acerca da questão da família, que se pareciam com as famílias do Sul do Brasil, e que era "bastante emocional" essa relação familiar, "parecido com Brasil", mas que não podiam dizer "com certeza", visto que Brasil é muito grande. Flávio comentou que na Espanha não haveria tantas diferenças regionais nesse aspecto. Todos se despedem. O casal afirma, animado, que veria o filme "Durante la tormenta" ainda nessa noite, após a aula virtual.</p>	
<p>Aula 11</p>	<p>(26/11): Tarefa capacitadora com base no filme "Durante la tormenta"</p> <p>Observação: A tarefa programada para o dia 21/11 foi cancelada por falta de quórum.</p> <p>Todos os 4 aprendizes participaram do encontro síncrono de hoje. Flávio, logo que se conectou, declarou sentir-se "envergonhado" por ainda não ter feito as tarefas, como havia sido pedido. Kátia também riu, pois recém havia enviado os vídeos, justo antes de começar a aula. Até o momento, somente Simone e Kátia enviaram ao WhatsApp as tarefas de casa propostas. Após esse momento, a professora pede que todos contem como se encontravam e o que haviam feito nos últimos dias. Kátia comentou, em tom amistoso, que havia ficado sozinha com sua filha e uma amiga enquanto Flávio via o jogo de futebol. Simone também interagiu "defendendo" Kátia, visto que Flávio havia saído com um amigo para ver o jogo. Bruna contou sobre sua semana, falou de sua família, do seu namorado que vive em outro estado e que ela costuma visitá-lo. Os vocábulos e estruturas sempre são enfatizados quando a conversação os demanda: "miembros de la familia" e "el fútbol", por exemplo. A professora sempre se preocupa em criar um ambiente favorável de prática da língua para que os aprendizes se sintam à vontade e usem a língua de maneira significativa. Visto isso, optou por deixar fluir a conversação livre entre todos por aproximadamente 25 minutos. Todos estavam bem falantes, pois há uma semana não tinham contato com a língua-alvo.</p> <p>Percebe-se que o tempo passado já faz parte do repertório dos participantes. A docente busca fortalecer e</p>	<p>Funcionamento Parcial</p>

	<p>corrigir, através de seu tom de voz e gestual, para que eles percebam.</p> <p>No passo seguinte, os alunos são animados a falar do filme "Durante la tormenta", já que todos o haviam assistido. Flávio disse que gostou muito, já Bruna afirmou que não gostou. Simone e Kátia se mostram satisfeitas, mas foi pedido que opinassem acerca dos pontos fortes e fracos do filme. Em geral esse momento foi produtivo, pois além da interação em si foi possível utilizar bastante a estrutura do verbo “gustar” no Presente e no Pretérito Indefinido. A professora também os direcionou para que expressassem seus gostos pessoais. Kátia seguiu o tema com uma sugestão de filme, além de também comentar sobre o referido filme, a pedido da docente.</p> <p>Foi proposto que contrastassem os filmes anteriores com os filmes brasileiros, mas nesse momento demonstraram não ter segurança para falar. Ficaram mais calados. Talvez estivessem cansados. A professora deu algumas dicas acerca dos aspectos a serem observados e os lembrou do produto final no qual terão que gravar um vídeo nessa perspectiva. Bruna aproveitou o assunto para contar que gosta muito dos filmes brasileiros, pois Simone estava fazendo críticas sobre eles. A docente a estimulou a seguir falando para que os outros pudessem opinar.</p> <p>Nos minutos finais, foi proposto que comentassem sobre a experiência de ver o filme em espanhol. Alguns deixaram escapar que tinham colocado legendas, já outros afirmaram que sentiam que seu ouvido estava mais “treinado”, já que podiam "entender com mais facilidade". Um deles comentou que tinha escutado uma música com "bem mais facilidade". Enfim se despedem.</p>	
<p>Aula 12</p>	<p>(28/11) Tarefa capacitadora de introdução aos segmentos (vocálicos)</p> <p>O encontro síncrono é iniciado com as saudações. Os 4 participantes estão presentes. Propõe-se corrigir a atividade solicitada por WhatsApp (identificar entonações do filme visto em casa). A professora solicita a Simone que verifique os trechos enviados pelos demais alunos. Todos analisaram juntos e chegaram a um consenso: identificaram a entonação do áudio de somente um dos personagens. Bruna se manteve calada, pois não havia conseguido enviar seu trecho. Ainda assim lhe foi dito que poderia realizar a atividade após a aula no grupo de WhatsApp.</p> <p>No segundo momento da aula, a docente anuncia a tarefa do dia e sonda se eles estariam aprendendo "espanhol" ou</p>	<p>Funcionamento Total</p>

	<p>"castelhano". De acordo com alguns participantes, havia distinções entre os dois termos, já Bruna disse que sabia, posto que já havia assistido ao vídeo sobre o tema, enviado antes da aula ao WhatsApp. Contudo, para que todos pudessem assisti-lo, a professora disponibilizou alguns minutos para isso: propôs o vídeo "?Español o Castellano?" promovido pelo jornal BBC Mundo News. O motivo da escolha desse vídeo foi o sotaque neutro do jornalista e o registro padrão da língua - alvo, além de ampliar seu conhecimento sobre esse componente linguístico-cultural. Foi recomendado que o assistissem duas vezes, a primeira vez com foco na compreensão oral. O aluno Flávio costuma ter mais iniciativa em relação às demais: além de motivado, é muito extrovertido, parece aprender mais facilmente as estruturas. Ele comenta que os termos "espanhol" e "castelhano" são sinônimos. Por outro lado, as participantes estavam mais tímidas, somente Flávio interagiu no começo. A professora tentou estimulá-las a participar mais ativamente; Simone fez uma pergunta sobre a diferença entre o latim vulgar e o latim clássico.</p> <p>A docente seguiu com mais algumas perguntas sobre a compreensão do vídeo em si, porém sem muito sucesso. Por isso, pediu que vissem o vídeo pela segunda vez com foco nos sons "pequenos", os sons isolados.</p> <p>No que diz respeito aos segmentos vocálicos, foi perguntado se eles já haviam reparado em algum traço sobre a maneira como os falantes de espanhol produzem as vogais: "são mais fechadas ou mais abertas?"; "O quanto lhes parece diferente do português?" No começo da discussão, havia uma incerteza: alguns achavam que alguns sons eram mais fechados e que outros eram abertos. Kátia relatou que lhe chamava a atenção a nasalização do espanhol, já Flávio acredita que o português seria mais nasal. Em contrapartida, Bruna entendeu que há uma vogal aberta e outras fechadas, com razão. Em seguida, Simone e Kátia se manifestaram: de fato perceberam alguns sons abertos e outros fechados.</p> <p>Finalmente a professora lhes explica o que são os sons fechados e os sons abertos mencionados. Sinaliza, por meio da câmera, para demonstrar a abertura de boca, além de contrastar as vogais em português e na língua-alvo.</p>	
<p>Aula 13</p>	<p>(03/12): Tarefa capacitadora com foco nos segmentos (consonantais)</p> <p>As aulas sempre iniciam com as saudações. A docente anima seus alunos a fim de que comentem acerca de seu fim de semana, se assistiram algum filme ou se têm planos de ver um</p>	<p>Funcionamento Parcial</p>

próximo filme. A participante Simone informou que se atrasaria, pois algo a impediu de se conectar. Logo, participaram Kátia e Bruna. A professora comenta, com humor, o fato de Bruna estar comendo e bebendo. Kátia também, e ela retruca que não poderiam "ter aula com fome". Bruna argumenta que não está em sua casa: por isso está tomando vinho durante a aula. Ela costuma comer e fazer outras atividades durante os encontros síncronos e justifica que é "muito ocupada", e que assim administra seu tempo. Foi um pouco difícil de compreendê-la, visto que o ruído do vento na varanda gerava interferência. Segundo ela, estava acontecendo um jantar de família e ela saiu para participar da aula. Toda a interação se dá na língua-alvo. Mas por conta do ruído, a professora prefere não intervir, nem corrigir, deixa que siga falando. Todas relevam a situação, mas com um certo incômodo.

Após esse momento, é perguntado se assistiram ao vídeo "? Latino o hispano?" promovido pelo jornal BBC Mundo News, enviado anteriormente ao grupo de WhatsApp, e se sabiam a diferença entre esses termos. Bruna confundiu o vídeo, viu outro. É sugerido, então, que comente o que crê dos termos hispano e latino – ela titubeia – Kátia argumenta baseada no vídeo, mas tampouco se expressa com segurança. Por isso, a professora sugere que o assistam duas vezes, nesse momento. A conexão da docente passa por uma instabilidade, e nesses casos ela sempre desconecta sua câmera e segue até que seja possível voltar a conectá-la.

Após a exibição do vídeo motivador, foi proposta uma atividade de compreensão oral. Foi perguntado quais informações relevantes lhes haviam chamado a atenção. Somente Kátia mencionou o trecho "a quantidade de "hispanohablantes", informado pela jornalista. Logo, a docente as auxilia ao esclarecer que a jornalista falava de um país ao qual se referiam esses dados. "Que país é esse?", questiona. Como não obteve resposta, comenta que o país em questão eram os Estados Unidos. Em seguida se dá conta que sim, elas haviam compreendido a informação do vídeo, só não lembravam. As participantes demonstram ter entendido a definição e a diferença entre os termos "latino e hispano". Para se assegurar, a professora pede que elas deem exemplos de países hispanos. Bruna e Kátia compartilham vários, corretamente. É perguntado se "os brasileiros eram latinos ou hispanos". Elas respondem corretamente. Nesse instante Kátia espirrou. A professora aproveita para ensinar as expressões "salud" ou "Jesús" que se proferem quando alguém "estornuda". As aprendizes demonstram entusiasmo quando aprendem novas palavras.

Quando a professora introduz a segunda parte da atividade, que diz respeito aos aspectos segmentais, comenta que a jornalista que conduz o vídeo é mexicana. Diante disso, Bruna conta que está lendo um livro sobre a gastronomia mexicana, já que ela é gastrônoma. A docente tenta manter-se neutra enquanto a aluna relatava sua experiência: "é muito bonita a teoria que o livro traz" para não a desmotivar. Com o intuito de seguir com o assunto, mas dentro do que postula a abordagem oral, a professora compartilha algumas teorias que conhece sobre a culinária mexicana.

Finalmente retoma à atividade: contextualiza (mencionando o que foi visto na aula passada) e pergunta se as alunas perceberam como a jornalista mexicana articula os sons em espanhol: "o que mais lhes chamou a atenção?" Questiona. Elas hesitam, dizem que não lembram bem. Desse modo, a docente reformula a questão, pede que exponham as palavras em espanhol sobre as quais têm dúvidas em relação ao som ou à pronúncia. Kátia diz que tem dúvida em relação ao "y". A professora pede que ela diga as palavras que conhece e que acha que têm o mesmo som: ela disse "playa" e "desayuno" (não se sabe se a aprendiz se refere ao som ou se já viu as palavras escritas, dada a coincidência). Logo, Bruna pede que se esclareçam as diferenças de pronúncia dessas palavras, pois "no Uruguai" pronunciam de outra forma, sendo assim (ela demonstra já ter identificado as distintas possibilidades de pronúncia do "y") esclarece que os exemplos dados por elas são variantes dialetais da língua e que todas estão corretas.

Foi muito dinâmico, pois as alunas tinham muitas dúvidas a exemplo de: "o que 'el acento' tem a ver e como influencia esses sons distintos?" (os segmentos). A professora explicou que no mesmo país há "distintos acentos", e que "influyen los sonidos pequeños", mas que é um conceito mais amplo, que tem a ver com a melodia da língua, como uma "caja melódica de las lenguas", os sons pequenos estão dentro dessa "caja melódica". Nesse sentido, como modelo, é questionado: o que vocês preferem comer, "pollo o carne?" Elas respondem. Em seguida é perguntado quais outros sons eram parecidos ao som de "ll" de "pollo" e "lluvia", como exemplo. Bruna indaga qual a forma correta de pronunciar "paella", dúvida muito frequente dos brasileiros em geral, posto que ela já tinha escutado de diferentes formas. A professora brinca e diz: "ya se dieron cuenta que esas palabritas pueden pronunciarse de distintas maneras?" Elas riem e concordam. Dizem que vão "começar a prestar atenção nesses sons". Bruna se mostra muito empolgada: "gosto como fala Gustavo Cerati". A professora

	<p>pontua que Shakira pronuncia esses mesmos sons de forma diferente de Cerati e as anima a escutar ambos os cantores depois da aula.</p> <p>Por sua vez, Kátia produziu a palavra "región" e perguntou sobre a letra "g" e Bruna imediatamente falou "la letra j". A docente tenta tirar o foco das letras e focar nas palavras e nos sons de forma mais global, por isso, ao explicar, relaciona com a palavra "gigante" na língua-alvo para que percebam os traços de sua pronúncia. Também exemplifica ao pronunciar: "golpear" e "gerente", e as participantes retrucam: "guapo". Elucida que "gerente", "gigante" e "región" se produzem na garganta e sinaliza através da câmara onde se produzem e que "guapo" e "gigante" se pronunciam como a palavra "o gato" em português. Elas repetem o movimento ao pronunciar também tocando suas gargantas. Ainda nessa linha, a professora recorre às palavras "Argentina" e "naranja" no que se refere aos fonemas fricativos em contraste com os vibrantes, que, diferentemente do português, são produzidos sempre como o famoso locutor de futebol brasileiro Galvão Bueno: e imita algumas das palavras que o dito locutor costuma falar. As alunas se divertem e repetem as palavras, além de produzir outras que conheciam.</p> <p>Finalmente, Bruna pergunta qual a maneira correta de "falar as letras 'v' e 'b' ", dúvida frequente entre os aprendizes brasileiros de espanhol como LE. Ao pedir-lhes exemplos de palavras que conhecem com esses sons em espanhol, as aprendizes têm um pouco de dificuldade, pois titubeiam e produzem as palavras como em português. A docente as auxilia com alguns modelos com ênfase no dito fonema: "boca", "vaca", "estaba", "bailaba". Como o tempo já havia avançado 1 hora e 15 minutos de aula, ela explica resumidamente que sempre terão som de "b" e que não se preocupassem em como escrevê-las, mas em prestar atenção aos sons e produzi-los como "b" sempre.</p> <p>O encontro síncrono termina com alguns lembretes: devem organizar-se, pois está se aproximando a data do produto final. Devem assistir mais um filme para, além de fortalecerem as estruturas trabalhadas, terem mais propriedade para realizar a tarefa final.</p>	
Aula 14	<p>⁴⁵ (05/12): Tarefa capacitadora "el acento neutro"</p> <p>O encontro é iniciado com as saudações, como de costume. Enquanto todos se conectam, a professora pede que</p>	Funcionamento Parcial

⁴⁵No mês de dezembro, observou-se pouca assiduidade dos participantes da pesquisa, fato que impossibilitou o funcionamento total das tarefas. Os participantes justificaram que tinham outros compromissos no período da noite.

Kátia resume o que foi trabalhado da última aula, posto que Flávio e Simone não estavam presentes. Bruna esteve ausente. A professora anima Kátia para que explique o conteúdo visto aos colegas. Kátia comenta algumas estruturas que mais lhe chamaram a atenção, como as possibilidades de pronúncias equivalentes a "ll" e "y" principalmente nos países Argentina e Uruguai, bem como o "r".

Simone e Flávio demonstram estar um pouco perdidos no começo, mas logo Flávio se dá conta da diferença dos sons mencionados, visto que já os havia escutado e cantado muitas vezes em sua prática em voz e violão. Assim, com o intuito de fomentar a discussão com os participantes ausentes no último encontro, a professora exhibe, mediante compartilhamento de tela e Google Imagens, a foto do prato típico espanhol "paella" e questiona se eles o conhecem e como se chamava esse prato. Diante das distintas pronúncias, os aprendizes têm dúvidas sobre qual seria a forma correta de pronunciar. Nessa linha, a professora pede que Kátia, que estava mais situada no tema, ajude com essa explicação: ela o faz de maneira satisfatória e diz que prefere a pronúncia que julga "mais forte", Simone concorda e Flávio diz que ainda não tem uma preferência.

Anteriormente havia sido solicitado, através do grupo do WhatsApp, que todos se conectassem de um computador, para que fosse possível realizar a segunda parte da tarefa com foco nos segmentos consonantais. Não foi possível, pois alguns dos participantes não tinham acesso ao seu computador naquele momento. Logo, a professora decidiu dar seguimento à seguinte tarefa: exibição do vídeo da BBC Mundo News "El acento neutro".

A docente indaga sobre o título do vídeo e pergunta o que opinam sobre o "accento neutro", e eles comentam que alguns profissionais, como os jornalistas, "precisam falar dessa maneira" e que algumas regiões teriam um "accento" mais neutro que outras. Para ter mais propriedade acerca do tema, é solicitado que todos vejam o vídeo de seus dispositivos uma primeira vez para a discussão inicial: é possível compreender o conteúdo do vídeo intitulado "Acento neutro"? Após a primeira exibição, os aprendizes pedem uma segunda exibição. Finalmente, eles concordam com os argumentos fomentados pelo vídeo: o "accento neutro" é mais uma criação artificial para fins comerciais, não a realidade.

A professora se despede dos alunos e, nesse momento, Flávio afirma que não poderá participar nos próximos dois encontros.

Aula 15	<p>(10/12): Retomada de tarefas pendentes</p> <p>Só uma aluna compareceu, a outra acessou logo após a saída da outra. Participou primeiro Kátia, nos primeiros 40 minutos de aula. Simone se conectou nos 20 minutos finais, após a saída de Kátia. Os demais participantes não avisaram que não compareceriam ao encontro síncrono.</p> <p>Com cada uma das aprendizes presentes foi trabalhada a tarefa da ferramenta "sounds of speech" da Universidade de Uiooa com o fim de aprofundar os segmentos vocálicos e consonantais já vistos em aula. A professora teve a preocupação dar mais ênfase aos movimentos (articulação dos sons) de boca disponíveis na ferramenta para tirar o foco das palavras escritas referentes a cada som.</p>	⁴⁶ Nada
Aula 16	<p>(12/12): Tarefa capacitadora com foco nos segmentos consonantais "ll" e "y" da variedade rio-platense</p> <p>Na aula de hoje, a professora buscou retomar parte da tarefa de forma que houvesse interação entre os aprendizes. Antes desse momento, propôs uma conversa interativa e pediu que cada uma, Simone e Kátia, contassem o que fizeram nos dias anteriores. Kátia comentou um pouco de sua rotina agitada, razão pela qual estava muito cansada. Sua filhinha pequena estava sozinha, logo Kátia não estava tão concentrada na aula nos últimos dias. Simone contou que, enfim, estava completamente recuperada dos procedimentos cirúrgicos a que havia se submetido, por isso pôde ir à praia.</p> <p>No segundo momento do encontro síncrono, foi proposta uma nova tarefa com base no vídeo motivador da BBC News Mundo "¿Por qué argentinos y uruguayos pronuncian la LL distinto a los demás hispanohablantes?" (como protocolo, o vídeo foi enviado anteriormente ao grupo de WhatsApp), na tentativa de trabalhar os segmentos consonantais com todos os participantes presentes, a fim de promover um espaço de interação entre todos. No entanto, novamente, apenas Simone e Kátia estavam presentes. Esse vídeo trata uma das variedades vistas, no que se refere aos sons de "ll" e "y", já apresentado anteriormente na aula em que estavam presentes Bruna e Kátia. Hoje o conteúdo foi retomado com ênfase na variedade rio-platense.</p> <p>Dessa forma, a docente pediu que as aprendizes assistissem ao vídeo duas vezes e pergunta se, de fato, elas percebiam que os sons de "ll" e "y" nessa perspectiva tinha alguma similaridade. Kátia lembrou que foi abordado na aula</p>	Funcionamento Parcial

⁴⁶ A aula não cumpriu seu objetivo, posto que não houve suficiente interação. Neste mesmo dia (10/12), foram enviados vídeos pendentes (tarefas anteriores) ao grupo de WhatsApp.

	<p>que Bruna comentou o tema em relação aos seus cantores favoritos da Argentina. Simone achou "engraçado" e comentou que nunca tinha percebido que os argentinos e uruguaios "falavam assim".</p> <p>A professora aproveitou o gancho de Kátia, no que dizia respeito à primeira aula sobre os segmentos consonantais, e lhe pediu que comentasse mais sobre o assunto, para que Simone ficasse a par do que foi trabalhado naquele dia: "lembra que Bruna falou qual era a forma correta de pronunciar 'vaca' e 'boca'?", questionou a docente. Simone respondeu que tinha dúvida realmente sobre "v" e "b", segundo ela. Kátia explicou que os sons são os mesmos, só são escritos de forma diferente. A professora a elogiou, pois tinha sido exatamente o conteúdo ensinado na tarefa 13.</p> <p>Finalmente, a docente pontua que um outro som importante também tinha sido abordado na tarefa 13. O som que produz "Galvão Bueno" em espanhol. As alunas pensam... Em seguida a docente pergunta o que elas vão jantar depois da aula, se algo "Rico". Logo, Kátia se dá conta e chama a atenção de Simone: "um rato por favor". Todos os presentes riram. A professora lembra que esse som sempre será "vibrante", como "Galvão Bueno" com a "puntita de la lengua". Em seguida todas se despedem: a professora as lembra sobre os vídeos do produto final.</p>	
Aula 17	<p>(17/12): Avaliação e autoavaliação do processo</p> <p>A professora se conecta, Kátia e Flávio já estão na sala virtual. Durante as saudações iniciais, a professora, em tom de brincadeira, cumprimenta Flávio após sua ausência nas últimas aulas. O aprendiz responde que estava com saudade das aulas e justifica que ele e Kátia viram um filme em espanhol no fim de semana. Após alguns minutos de interação, Bruna e Simone se conectam. Nesse momento a conexão está um pouco instável. A professora desconecta sua câmera e cumprimenta as alunas, principalmente Bruna, que tampouco havia participado nos últimos encontros. O ambiente está bem agradável.</p> <p>A primeira atividade programada seria comentar sobre os vídeos gravados pelos companheiros: foi proposto que comentassem de maneira genérica (sem especificar o colega) o que percebiam em relação à produção dos segmentos (as vogais e as consoantes), bem como a entonação: se eles julgavam se aproximar da melodia da língua espanhola. Infelizmente, somente Simone e Kátia haviam participado das aulas com foco nos segmentos, fato que explica a timidez e a hesitação dos outros aprendizes: Flávio e Bruna. Sendo assim, ao ver que a</p>	Funcionamento parcial

	<p> tarefa não fluía, a docente decidiu sugerir que eles compartilhassem seu feedback a respeito de seu rendimento ao longo do curso.</p> <p> Bruna comenta que uma de suas estratégias para praticar a língua era conversar com algumas amigas argentinas, que era sua principal motivação ao iniciar este curso: ser capaz de se comunicar melhor com suas amigas. Flávio a elogia, pois segundo ele Bruna tem o melhor nível do grupo, e que isso explicaria o fato de ela falar bem. As outras aprendizes se mostram de acordo: Kátia levanta a questão dos medos e das inseguranças, já que, de acordo com ela, todas as vezes que teve possibilidades de praticar a oralidade, se calou. Nessa linha, Simone também revelou que tinha muito medo e que precisava se arriscar mais a falar, inclusive na sala de aula virtual.</p> <p> Foi um momento muito produtivo, não somente pelo teor da discussão, mas também pela razão de todos estarem juntos após duas semanas. A pauta do debate seguiu: Kátia comentou que alguns sons como "v" e "b", para ela, ainda eram confusos pela influência do português. Finalmente todos concordaram que precisariam estar mais em contato com o espanhol e que poderiam ter tido um melhor aproveitamento caso tivessem se dedicado mais. Elogiaram a professora e a metodologia, pois, conforme os aprendizes, lhes ajudaram a compreender muito mais os filmes e as músicas em espanhol. A seguir, todos se despedem: a professora recorda, uma vez mais, dos vídeos do produto final para a próxima aula.</p>	
<p>Aula 18</p>	<p>(19/12): Apresentação do produto final</p> <p> Flávio e Kátia são os primeiros a se conectar. A professora inicia a interação inicial em clima amistoso, já que este é o último encontro. Flávio brinca que vai se jogar da janela, que está triste com o fim do curso. A professora responde que "por favor no lo hagas", "no te tires", dando ênfase ao novo vocabulário através da entonação e gestual. Já Kátia comenta que está muito contente, pois está de recesso. Pergunta "cómo se dice recesso" em espanhol. Em seguida se conecta Bruna, está deitada. Seus companheiros perguntam o que houve, pois se nota que não está muito bem. Ela responde que teve uma distensão no seu tendão. Também pergunta à docente "cómo se dice, profe? A professora usa entonação para corrigir e dar novos vocabulários. A interação segue: os aprendizes contam seus planos para as férias. Simone se conecta nesse momento.</p> <p> A professora os anima a compartilhar sobre quais países do mundo hispânico gostariam de conhecer e quais países já</p>	<p>Funcionamento Parcial</p>

	<p>tinham visitado. Todos comentam que têm muita vontade de viajar motivados pelo curso de espanhol. Flávio utiliza a expressão já aprendida "tengo ganas" ao falar de suas preferências. Simone e Bruna coincidem, dizem que lhes interessa mais a América Latina. Kátia e Flávio dizem que gostariam de conhecer a Espanha.</p> <p>No que se refere à apresentação do produto final, quando a professora lhes pergunta sobre seus trabalhos, os alunos riem, e respondem, em tom de humor, que não conseguiram "aún" diz Bruna, gravar. A professora brinca, e diz que "no lo puedo creer" e pergunta: Como vamos fazer a apresentação? Propôs então que cada um deles falasse dos aspectos interculturais entre o mundo hispânico e o Brasil, baseados nos três filmes em espanhol⁴⁷ que viram, bem como no seu conhecimento prévio.</p> <p>Todos pediram que Bruna começasse a falar, mas ela declina e Flávio toma a palavra. Em geral os aprendizes estavam bem tímidos, contudo, a docente os estimulava a falar um pouco mais. Flávio ressaltou que os personagens demonstravam ser mais passionais, que a emoção era perceptível a todo momento em seu jeito de falar, de se comunicar. Já Kátia enxergou aspectos como o machismo: o papel do homem é forte, em relação ao papel da mulher, subordinado ao do homem. Ela usou a palavra sexista. Conclui que é bem parecido com a sociedade brasileira. Ela disse crer que é um aspecto latino ainda forte. Para Bruna, lhe chamou a atenção "la fuerza de la Iglesia" (perguntou se falou corretamente). Ela explica ao grupo que a igreja é muito presente na Península Ibérica, o que se nota nos filmes espanhóis, e que inclusive o casamento visto em um dos filmes era igual à cerimônia brasileira, pois as noivas se vestem de branco. Simone, finalmente, relata que os personagens eram muito alegres e calorosos. Igualmente, que as famílias eram muito unidas, como os brasileiros em geral.</p> <p>Após esse momento, a professora encerrou a sessão com vocabulário natalino, mas não em tom de despedida: propôs que continuassem as interações em WhatsApp para manter o contato com a língua, como de costume. Todos se despediram e se mostraram de acordo.⁴⁸</p>	
--	---	--

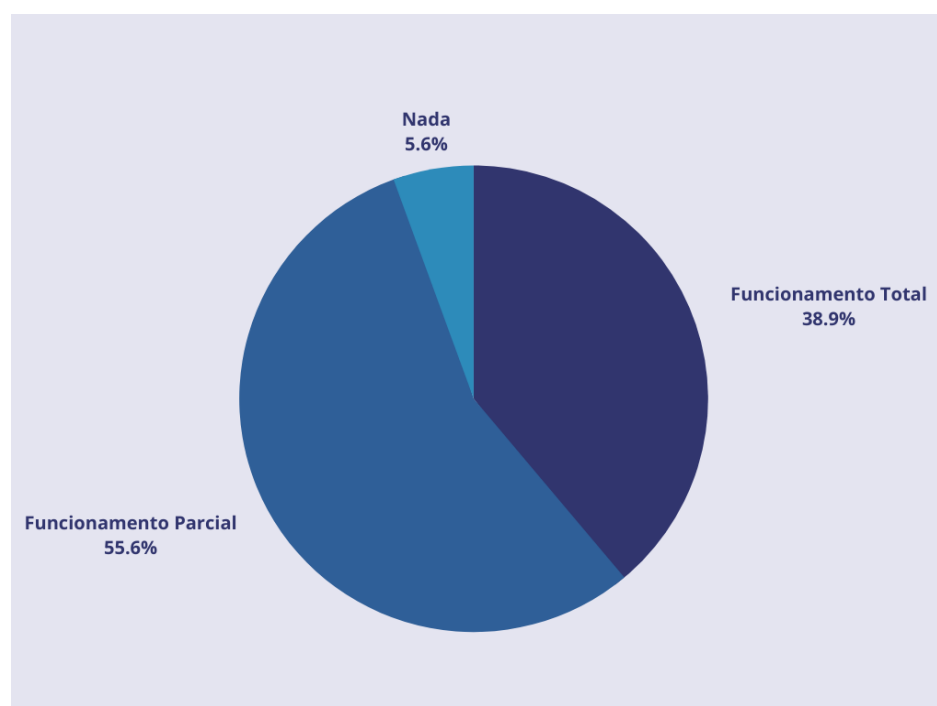
⁴⁷ Durante os três meses de curso, foram propostos os filmes "Todos lo saben" e "Durante la tormenta". Quanto ao terceiro filme, cada um dos alunos pôde escolher.

⁴⁸ Os produtos finais (vídeos) foram enviados ao WhatsApp nos dias 22 e 23 de dezembro, mas não ao grupo, e sim ao chat privado da professora. As interações no grupo do WhatsApp se mantiveram ao longo do ano de 2020, ainda que menos frequentes com o passar do tempo.

4.3 Sobre a dinâmica das aulas

O gráfico abaixo demonstra que, no universo de 18 encontros, nos meses de outubro a dezembro de 2019, houve 38,9% de "funcionamento total" das aulas e 56,6% de "funcionamento parcial" das aulas. Em somente um (1) encontro foi considerado "nada", ou seja, um 5,6%. Visto isso, conclui-se que o desenho da ação didática foi posto em prática de forma positiva dentro das circunstâncias apresentadas.

Gráfico 1 - Ação didática



Fonte: Elaborado pela autora.

4.4 Impressões Subjetivas da professora

Impressões Subjetivas da professora			
Aula	Excerto	Sensações	Causas/Motivos
Aula 1	(15/10): Tarefa de apresentação e interação do grupo A primeira impressão é que estavam se adaptando ao formato das aulas. No início, os primeiros participantes não mostravam tanta intimidade	Constrangimento Satisfação Entusiasmo Positividade	Atraso da participante Participação e

	<p>com as aulas em ambiente virtual, pois não escutavam bem e às vezes sua conexão falhava. Senti-me um pouco constrangida com o atraso da participante Simone, mas tentei improvisar da melhor maneira. Acho que me saí bem (sendo o primeiro dia). Simone se mostrou mais à vontade com o Skype e parecia ter dispositivos e/ou internet de melhor qualidade. Senti que as participantes Simone e Kátia estavam mais tímidas, mas julgo normal para o primeiro dia. Já Flávio parece ter personalidade mais extrovertida, posto que sempre falava e interagiu bastante.</p> <p>No WhatsApp, Kátia sugeriu que fossem enviados os vídeos antes, para a preparação da aula. Estou analisando se devo somente mandá-los antes ou se também devo exibi-los durante o encontro síncrono. Gostei bastante da sugestão dela.</p> <p>No WhatsApp estipulei a seguinte regra: prioritariamente nós gravaríamos áudios e evitaríamos a escrita, e eles pareceram estar receptivos ao "desafio": A resposta dos alunos já em espanhol me entusiasmou. Simone também respondeu positivamente, mas com <i>emojis</i>. Não havia pensado sobre isto, mas os <i>emojis</i> são uma boa estratégia para evitar o uso da escrita pela praticidade ou a depender do momento.</p> <p>Estou bem motivada com o início da ação didática. Acredito que eles também gostaram, por tentei tornar o ambiente amistoso e divertido.</p>	<p>Motivação Diversão</p>	<p>interação dos alunos</p> <p>Ambiente amistoso</p>
<p>Aula 2</p>	<p>(17/10): Esclarecimentos – Pacto Pedagógico, termos de consentimento e autorização e introdução do tema "Cinema e mundo hispânico"</p> <p>Hoje comecei a aula nervosa, pois estava usando o laboratório da BCE pela primeira vez e, de acordo com meus testes prévios, a internet estava instável. Além disso, Flávio avisou que não participaria do encontro síncrono, fato que me gerou frustração. Em contrapartida, estava animada, pois a aluna Bruna se uniu ao nosso grupo de participantes. No primeiro momento, a internet realmente falhou e ficamos 2 minutos</p>	<p>Nervosismo Tensão Insegurança</p> <p>Frustração</p> <p>Animação</p> <p>Motivação</p> <p>Contentamento</p>	<p>Internet instável Tecnologias</p> <p>Ausência de aluno</p> <p>Ingresso da nova aluna</p> <p>Alunos motivados</p>

	<p>sem conexão. Depois, finalmente, se manteve estável durante toda a aula on-line.</p> <p>Tive a percepção de que a aula funcionou bem nesse ambiente exclusivamente feminino. Me senti mais à vontade, mas sempre fico nervosa quando os alunos ficam calados e, como vejo seus rostos, tento lê-los como maneira de ter uma retroalimentação para saber como agir. Do meio para o fim da aula, eu já estava mais tranquila. Penso que o encontro rendeu bastante e até passou rápido.</p> <p>Uma das questões que me chamaram a atenção foi que elas já estavam se apropriando de algumas estruturas, por ser apenas a segunda aula. Me motivou muito! Na despedida as participantes demonstraram estar contentes e pareciam interessadas em ver o filme proposto.</p> <p>Os contratempos causados pela tecnologia ainda me deixam muito tensa e insegura. Tenho que planejar ainda mais os planos de ação em caso de novos contratempos. Claramente, é uma mistura de sensações a experiência que estou vivenciando.</p>		
<p>Aula 3</p>	<p>(22/10): Tarefa Prévia: Debate sobre o filme “Todos lo saben”</p> <p>Já noto uma melhora considerável no que se refere à capacidade de os alunos se comunicarem e se fazerem entender pelos demais. Além do mais, parece que já estamos todos familiarizados com a abordagem da ação didática, bem como ao modelo de aulas no ambiente virtual, pois pela primeira vez sinto que tudo flui.</p> <p>Sinto-me confiante, pois estou utilizando novos fones e microfones mais potentes, também um novo programa que grava áudio e vídeo, o OBS Studio. Assim terei garantia de que as aulas serão gravadas.</p>	<p>Confiança</p> <p>Segurança</p>	<p>A aula flui no ambiente virtual</p>

<p>Aula 4</p>	<p>(24/10): Tarefa possibilitadora: Lançamento do produto final e introdução da 1ª tarefa capacitadora</p> <p>Iniciei o encontro síncrono bastante insegura, pois 10 minutos antes da aula eu não sabia como daria essa aula e tampouco tive tempo de fazer os testes prévios. Rapidamente tentei baixar um aplicativo para gravar a aula desde o celular, mas não funcionou. Felizmente o próprio Skype para dispositivo móvel gravou essa aula.</p> <p>Tendo em vista esses fatos, me sentia despreparada e perdida. Felizmente, apesar dos contratempos, tudo saiu bem. Nesse momento percebi que todos estavam envolvidos com a aula, que estavam gostando, logo, minha segurança se reestabeleceu.</p> <p>No que diz respeito à participante Simone, me preocupa que esteja um pouco travada – noto que tem bastante dificuldade em construir sentenças, conseqüentemente, de interagir. Isso talvez se dê por interferência da língua italiana, como ela mesma relatou. Os outros alunos, por outro lado, se arriscam mais que ela e por isso conseguem se comunicar mais e melhor. Isso explicaria seu filtro afetivo mais alto, talvez porque ela perceba que os outros alunos estão evoluindo mais que ela. Ela ainda resiste, fala bastante em português no nosso ambiente virtual do Skype.</p> <p>Ao ter essa percepção, aproveitei para comentar que não há problema em se sentir inseguro, que é normal que uns evoluam mais rápido que outros. Pedi que ficassem tranquilos, pois eles são iniciantes e a metodologia proposta estimula que todos possam aprender e adquirir a língua de maneira natural, através da própria língua-alvo.</p> <p>Sinto que Kátia está evoluindo bastante, no entanto, quando está junto dos outros 3 participantes, fica mais calada. Acredito</p>	<p>Insegurança</p> <p>Despreparo</p> <p>Preocupação</p> <p>Tristeza</p> <p>Segurança</p> <p>Felicidade</p>	<p>Falhas das tecnologias</p> <p>Aluna com dificuldades</p> <p>Alguns alunos não fizeram as atividades</p> <p>Evolução dos alunos</p>
----------------------	--	--	---

	<p>que a presença do seu marido a deixa mais insegura, pois ele é muito extrovertido e falante.</p> <p>Notei que os aprendizes já são capazes de perceber a curva melódica da língua-alvo, mas de uma perspectiva bem genérica (suprasegmental). Me senti feliz com essa percepção.</p> <p>Simone e Bruna não assistiram ao filme proposto. Me sinto triste e impotente quando eles não fazem as tarefas, pois a ação didática não pode ser posta em prática como planejado, por isso reiterarei que elas tinham que ver para ter propriedade para discutirmos em aula e para que elas sejam capazes de gravar seus vídeos.</p> <p>Acredito que minhas inseguranças estão por trás da minha grande expectativa na pesquisa e na ação didática.</p>		
Aula 5	<p>(31/10): 1ª tarefa capacitadora com foco na forma (entonação)</p> <p>Acredito que estamos criando um ambiente afetivo interessante. Busco tornar as aulas dinâmicas, gosto de brincar em sala de aula, bem como abrir espaço para que eles compartilhem um pouco sobre seus gostos e sua vida. Tenho a percepção de que, a cada aula, eles se sentem mais à vontade.</p> <p>No entanto, fiquei um pouco nervosa quando a conexão caiu e tive que usar o plano B (dispositivo móvel) durante alguns instantes, mas eles pareceram lidar bem com a situação.</p> <p>Às vezes fico receosa em relação ao meu protagonismo em sala. Acredito que tenho que, aos poucos, delegar mais funções a eles, deixá-los mais soltos. Pretendo planejar as próximas aulas mais nessa linha.</p>	<p>Dinamismo</p> <p>Afetividade</p> <p>Lúdico</p> <p>Receio</p> <p>Nervosismo</p>	<p>Criação de vínculo e ambiente afetivo em sala</p> <p>Dúvidas em relação ao excesso de protagonismo</p> <p>Conexão instável</p>
Aula 6	<p>(05/11): Seguimento tarefa capacitadora (com foco na entonação) e introdução de estruturas do tempo Passado do Indicativo</p> <p>Hoje eu me senti super à vontade com as duas participantes. De acordo com a minha</p>	<p>Leveza</p> <p>Felicidade</p>	<p>As aulas são leves</p> <p>Evolução da aluna</p> <p>Prescindir da escrita</p>

	<p>percepção, a aula foi bem leve. Fiquei feliz, pois percebi que Simone, que sofre bastante interferência do português e do italiano, tem adquirido as estruturas que usamos nas aulas anteriores.</p> <p>Para mim ainda é bem difícil prescindir da escrita: em alguns momentos ainda escrevo ou tenho o impulso de escrever, tenho sempre que me monitorar. Creio que tem a ver com a grande influência escrita em minha formação escolar e acadêmica.</p> <p>No que diz respeito aos áudios de fala espontânea, as participantes confessaram que não entenderam quase nada dos trechos, mas sim a entonação. Por conta disso, intervi: após a segunda audição, repeti, em espanhol, o que estava sendo dito. Minha atitude me fez questionar se realmente deveria ter feito assim. Será que os impeço de serem autônomos? É uma atividade diária para mim: tentar diminuir meu protagonismo.</p>	<p>Dificuldade</p> <p>Reflexão</p>	<p>Tentar diminuir o protagonismo</p>
<p>Aula 7</p>	<p>(07/11): Tarefa capacitadora - Música e tempo passado</p> <p>Percebo que ultimamente eles nem sempre gravam seus áudios no WhatsApp. Sempre que podem, escrevem algo em uma ou duas palavras, em português mesmo. Entendo que é mais prático e estamos acostumados a mediar a comunicação através da escrita a todo momento, no entanto, tenho que recordá-los de que devemos evitar escrever e preferir os áudios e <i>emojis</i>.</p> <p>Fico satisfeita ao notar que os alunos são carinhosos e que parecem se sentir confortáveis na sala de aula virtual.</p>	<p>Satisfação</p> <p>Carinho</p> <p>Conforto</p>	<p>Os alunos se mostram confortáveis</p> <p>São carinhosos</p>
<p>Aula 8</p>	<p>(12/11): Tarefa capacitadora com foco na identificação das entonações interrogativa, neutra e enfática em filmes</p>	<p>Medo</p>	<p>Contratempos podem atrasar/prejudicar a eficácia da proposta didática</p>

	<p>Reforço aqui a necessidade de haver planos A, B e C nas aulas. Os problemas mais recorrentes são: nem todos os alunos participam dos encontros síncronos (menos interação) por isso o planejamento teve que se ajustar aos contratempos e às demandas dos alunos. Eles dificilmente conseguem fazer as atividades no prazo solicitado, por isso estamos atrasados em relação à programação da proposta didática. Temo que isso prejudique sua eficácia e o seu desenvolvimento da CF. Também reflito que deveria ter selecionado 6 participantes ao invés de 4, já que praticamente em todos os encontros algum deles esteve ausente. Dessa forma haveria mais interação e talvez não tivesse sido necessário cancelar uma aula por falta de quórum.</p> <p>Percebo que os aprendizes começam a interagir uns com os outros sem meu estímulo, como, por exemplo, quando perguntam sobre as férias de Kátia e a recuperação de Simone. A atmosfera da aula é leve e amistosa. Estabelecem-se alguns vínculos entre os aprendizes.</p> <p>Fico motivada quando os alunos se mostram interessados e curiosos. Hoje, ao fim da aula, Kátia me perguntou a diferença entre o uso de "muy e mucho". Kátia e Flávio normalmente percebem e demandam mais explicação de algumas regras que seus companheiros.</p>	<p>Motivação Curiosidade Interesse Leveza Amistoso Afeto</p>	<p>Os alunos demonstram estar interessados e curiosos</p>
<p>Aula 9</p>	<p>(14/11): Tarefa possibilitadora com base no filme “Durante la tormenta” Parte 1</p> <p>Nesse estágio da proposta didática, as aulas são bem divertidas. O grupo parece estar bem integrado e eu me sinto mais segura. Sinto que os alunos se sentem mais à vontade, como resultado, seu filtro afetivo mais baixo favorece a aquisição da língua-alvo. Além disso, os aprendizes (especialmente Flávio e Simone) são</p>	<p>Diversão Integração Bom humor Segurança</p>	<p>As aulas são divertidas</p> <p>O grupo está integrado</p>

	quase sempre extrovertidos, logo contagiam com seu bom humor a aula virtual.		
Aula 10	<p>(19/11): Tarefa possibilitadora com base no filme "Durante la tormenta" – Parte – 2</p> <p>Durante os encontros síncronos, sempre apresento novos vocabulários baseados no contexto, usando recursos gestuais e expressão facial. Acredito que essa minha estratégia está funcionando bem. Hoje, nos momentos finais da aula, eles me pediram uma retroalimentação sobre seu desempenho nas aulas, por isso também lhes pedi o mesmo. A palavra "motivação" se repetiu em seus discursos. Os presentes me relataram que já percebiam sua evolução e que gostavam da metodologia aplicada. Fiquei muito contente e aliviada, posto que, em alguns momentos, pensei que eles estranhavam o enfoque aplicado (sem a mediação da escrita). Igualmente pelo fato de ser uma experiência inovadora para mim.</p> <p>No que se refere à minha atuação como professora, creio que intervenho mais do que deveria e que minha presença ainda é muito forte em sala de aula. Talvez seja fruto da maneira como fui instruída, o papel do professor era mais ativo enquanto o papel do aluno era mais passivo. Provavelmente o mesmo acontece com eles: a professora precisa "chamar" para que eles participem. Apesar disso, acredito que sua participação é bem ativa, visto que eles participam bastante, uns mais que os outros. Kátia tem evoluído expressivamente. Antes, a presença de Flávio, seu marido, reduzia seu protagonismo. Aos poucos ela vem resgatando seu protagonismo.</p>	<p>Motivação Contentamento Alívio</p> <p>Reflexão</p>	<p>Estratégia funciona</p> <p>Retroalimentação positiva dos alunos</p> <p>Dúvidas em relação ao excesso de protagonismo</p>
Aula 11	<p>(26/11): Tarefa capacitadora com base no filme "Durante la tormenta"</p> <p>Observação: A tarefa 11, programada para o dia 21/11, foi cancelada por falta de quórum.</p>	<p>Desmotivação Tristeza</p>	<p>Contratempos</p> <p>Ausência dos alunos</p>

	<p>O fato de a aula programada para o dia 21/11 ter sido cancelada por falta de quórum me deixou desmotivada e triste, pois já deveríamos estar no décimo segundo (12) encontro, no entanto, estamos no décimo (10). Por conta do tempo, não será possível concluir a ação didática como planejado.</p> <p>Solicitei que parte da tarefa planejada para hoje fosse realizada através do WhatsApp. Foi pedido que eles mandassem suas gravações dos áudios do filme para que os outros pudessem categorizá-las. Sugeri que fosse feito durante o horário da aula, mas dei o prazo até o fim de semana.</p> <p>No que diz respeito à Bruna, a observo pouco engajada, visto que não faz todas as atividades propostas, já não participa do WhatsApp como antes. Durante a aula sempre está fazendo outras atividades e em cômodos pouco apropriados para uma aula. Apesar de ter uma ótima produção oral, bem como facilidade de aprender os conteúdos, temo que esteja desmotivada. Será a diferença de faixa etária? Antes acreditava que a diferença de idade pouco influenciava neste grupo. Observarei com mais atenção.</p> <p>Sobre Flávio, percebo que está evoluindo cada vez mais. Parece motivado, inclusive ele e Kátia já me relataram que percebem o mesmo. Ele é o participante que mais interage, sempre que tem dúvidas, pergunta. Já Simone segue com as interferências do italiano e do português. Sempre que tem alguma dúvida, pergunta: "como se diz isso em espanhol?" em português. Às vezes brincamos em sala: eu costumo dizer "no te comprendo", "no hablo português" como forma de reduzir o português na sala de aula virtual.</p>	<p>Temor</p> <p>Motivação</p>	<p>Cancelamento da aula</p> <p>Aluna pouco engajada</p> <p>Evolução dos alunos</p>
<p>Aula 12</p>	<p>(28/11) Tarefa capacitadora de introdução aos segmentos (vocálicos)</p>	<p>Bem-estar</p> <p>Motivação</p>	<p>Assiduidade dos alunos</p> <p>Novos temas</p>

	<p>Sinto-me muito bem hoje, pois todos os participantes vieram esta semana.</p> <p>Sobre a correção da atividade: achei que essa atividade se perdeu, visto que alguns faltaram, as aulas foram canceladas e nem todos participaram quando foi solicitada sua participação. Senti que perdeu o sentido.</p> <p>Já no que se refere à atividade seguinte, estou bastante motivada por ser um tema novo. Penso que eles também gostaram.</p> <p>Flávio sempre traz dúvidas. Me surpreende sua percepção da língua espanhola como um todo. Hoje ele comentou as diferenças na maneira como pronunciavam alguns personagens dos vídeos e filmes: se referia ao “ceceo” e “seseo”. Tentei explicar de maneira a não associar os sons às respectivas letras, mas foi um pouco difícil. Como nosso sistema de ensino se baseia na escrita, os alunos sempre me fazem perguntas associando as letras aos sons. Foi o caso da pergunta do Flávio em relação ao “ceceo” e “seseo” – nesses casos tento dissociar ao máximo trazendo os sons ao significado: as palavras em si. Me sinto, ainda, dependente da escrita em algumas circunstâncias. Essa experiência sem a mediação da escrita está me abrindo os horizontes.</p> <p>(Simone mistura bastante o português, creio que se sente um pouco insegura, com medo de errar. Talvez isso atrase sua aquisição).</p>	<p>Surpresa</p> <p>Dependência</p>	<p>Alunos interessados</p> <p>Língua oral associada à escrita</p>
<p>Aula 13</p>	<p>(03/12): Tarefa capacitadora com foco nos segmentos consonantais</p> <p>Por fim pude trabalhar os segmentos consonantais, pois os alunos estavam ansiosos por essa oportunidade. Me custou chegar até aqui sem dar espaço para os seguimentos, posto que, nos demais métodos que costumava ensinar, os segmentos sempre são trabalhados nos</p>	<p>Ansiedade Positiva</p>	<p>Tarefa muito esperada</p>

	primeiros dias de aula. Assim aprendi como aluna, igualmente aplicava como docente.		
Aula 14	<p>(05/12): El acento neutro</p> <p>Me senti frustrada, pois o conteúdo não teve seguimento por conta da ausência dos alunos, bem como a sua impossibilidade de participar do encontro síncrono de um computador. Portanto, tive que fomentar a discussão vista na aula passada de maneira superficial.</p> <p>Acredito que não será possível finalizar o conteúdo da ação didática neste primeiro módulo, fato que me deixa um pouco desmotivada.</p>	Frustração Desmotivação	<p>Ausência dos alunos</p> <p>Atraso da proposta didática</p>
Aula 15	<p>(10/12): Retomada de tarefas pendentes</p> <p>Na aula de hoje, por falta de quórum, não houve interação. Entendo que pelo fato de estarmos no mês de dezembro, os alunos têm outros compromissos, fato que inviabilizou as tarefas relacionadas aos segmentos como havia planejado, bem como a constância necessária para que eles possam desenvolver sua Competência Fônica e demais competências.</p> <p>Já estamos na reta final do curso, por isso já não quero me sentir chateada e desmotivada, prefiro focar no tempo que temos para que tenhamos o melhor rendimento possível.</p> <p>Ainda que eles não tenham participado dos últimos encontros síncronos, vejo que estão interagindo no grupo de WhatsApp: além da interação diária assíncrona, eles enviaram suas sinopses orais. No entanto, nota-se que eles fazem uso de consulta enquanto falam. Suponho que fazem consulta de algum material escrito.</p>	Chateação Desmotivação	<p>Não houve interação</p> <p>Alunos ausentes</p>
Aula 16	(12/12): Tarefa com foco nos segmentos consonantais da variedade rio-platense	Interesse	Os alunos fizeram as atividades pelo WhatsApp

	<p>As aulas do mês de dezembro sofreram diversas adaptações, dado que os participantes estiveram ausentes. Vejo que há interesse de sua parte, visto que eles fizeram as atividades propostas através do WhatsApp, o que permite manter as análises do portfólio oral. No entanto, me sinto frustrada, já que com as constantes ausências dos participantes não houve suficiente interação e cumprimento do planejamento. A uma semana da finalização do primeiro módulo, me sinto um pouco perdida. Entendo que não há processo perfeito, esta proposta didática é o retrato da realidade de muitos alunos que optam pela perspectiva on-line, pois têm um perfil diferenciado no que se refere aos compromissos e disponibilidade. Reforço que esse modelo de ensino é possível e viável, mas demanda um planejamento especial, sempre munidos de planos extra, já que dependemos de um suporte virtual de mediação das aulas, além da particularidade em relação à assiduidade e participação dos alunos. Entendo também que, nesse caso, tem a ver com o mês de dezembro, período em que normalmente as pessoas têm muitos afazeres.</p>	Frustração	<p>Pouca interação</p> <p>Alunos ausentes</p>
Aula 17	<p>(17/12): Avaliação e autoavaliação do processo</p> <p>Na aula de hoje, após duas semanas, todos os participantes estiveram presentes. Fiquei contente de poder revê-los e sentir a animação do grupo completo, sensação de sala de aula cheia, apesar de serem só 4 alunos.</p> <p>Durante as últimas semanas, me senti frustrada por não poder concluir e pôr em prática o conteúdo programado, no entanto, o feedback positivo dos participantes em relação à sua evolução e rendimento, mesmo nessas circunstâncias, me fez entender que foi feito o possível dentro do contexto de cada um dos envolvidos na pesquisa, na qual me incluo.</p>	<p>Contentamento</p> <p>Animação</p> <p>Reflexão</p>	<p>Retroalimentação positiva dos alunos</p> <p>Assiduidade dos alunos</p> <p>Evolução dos alunos apesar dos contratempos</p>
Aula 18	(19/12): Apresentação do produto final	<p>Descontração</p> <p>Alívio</p>	Conclusão do ciclo

	<p>O ambiente da aula de hoje foi especialmente descontraído, posto que é o último dia de aula; percebo que todos estão felizes por entrar de férias, além de ver uma sensação de dever cumprido na atmosfera da sala de aula, claro que dentro das circunstâncias aqui relatadas. Como eles, também me sinto feliz e aliviada por finalizar mais esta etapa.</p> <p>O fato de eles não terem enviado os vídeos no último dia de aula não me desmotivou tanto, já que julgo terem sido bem proveitosas suas considerações síncronas.</p>	<p>Felicidade</p>	<p>Sensação de dever cumprido</p> <p>Férias</p>
--	---	--------------------------	---

4.5 Sobre as impressões subjetivas da professora

Pode-se concluir, observadas as palavras que mais se repetiram no discurso da professora, que as falhas das tecnologias (conexão e dispositivos) geraram inseguranças e medos nos primeiros encontros, mas, passado o período inicial das aulas, os episódios de erros provocados pelas tecnologias foram diminuindo ou sendo mais facilmente solucionados.

Igualmente, verifica-se que a ausência dos alunos, o cancelamento de aulas, bem como a falta de compromisso com as atividades propostas causou desmotivação e preocupação por parte da docente, visto que temia a ineficácia da proposta didática e, conseqüentemente, o não desenvolvimento da CF dos aprendizes. No entanto, no último dia de aula, reflete-se que a proposta didática foi positiva, já que os informantes relataram sua percepção em relação ao seu avanço. Logo, entende-se que foi feito todo o possível no cenário apresentado.

Apesar dos problemas de percurso relatados, observou-se que as palavras positivas afluídas no diário são mais abundantes que as negativas. Em geral, os alunos se mostraram motivados e interessados nas aulas, relatando, ao longo do processo, que percebiam a sua evolução. Tais situações motivavam ainda mais a professora. Posto isso, a análise indica que se conseguiu criar um ambiente favorável à aquisição da língua-alvo, pois os encontros síncronos eram quase sempre lúdicos, leves e descontraídos, fortalecendo o vínculo entre os envolvidos.

Finalmente, constata-se que houve reflexão sobre o possível excesso de protagonismo da docente em sala de aula, e que é preciso promover mais situações em que os participantes assumam

esse papel. Ademais, as palavras-chave das impressões subjetivas reforçam os desafios de trabalhar com a abordagem oral.

4.6 Registro de acontecimentos

Registro de acontecimentos	
Aula	Excerto
Aula 1	<p>(15/10): Tarefa de apresentação e interação do grupo</p> <p>Simone estava com seu gato de estimação no colo em alguns momentos, pedi que o apresentasse e que os outros dois participantes que fazem as aulas juntos, são um casal, apresentassem seu cachorro de estimação. Eles se divertiram e perguntaram se eu também tinha animais de estimação.</p> <p>Num outro momento, em que falamos sobre a família, pedi que eles falassem se tinham filhos, irmãos e companheiros, então eles disseram que sim. Simone mostrou o seu companheiro pela câmera, pois ele estava em casa, mas não participando da aula. Nessa linha, Kátia e Flávio chamaram sua filha para apresentá-la. Em seguida, seus familiares saíram de casa e continuamos.</p> <p>Pontuei, enquanto eles se apresentavam, que todos eram advogados de formação e que isso era algo em comum entre eles.</p>
Aula 2	<p>(17/10): Esclarecimentos – Pacto Pedagógico, termos de consentimento e autorização e introdução do tema "Cinema e mundo hispânico"</p> <p>Quando surgiu a oportunidade de comentar sobre os aniversários das participantes, surgiu a chance de falar sobre os signos do zodíaco em espanhol. Me diverti ao sugerir que o signo de uma das alunas tinha "má fama". Elas pareceram gostar da brincadeira e do tema.</p> <p>Outro acontecimento da aula é que, algumas vezes, a filha de 3 anos de Kátia interrompe sua mãe, e, conseqüentemente, a tarefa vigente no momento. Mas não chega a prejudicar o rendimento da aula. Tento fazer transformar uma possível interrupção em uma situação divertida: cumprimento sua filhinha na língua - alvo a fim de normalizar a situação.</p>
Aula 3	<p>(22/10): Tarefa Prévia: Debate sobre o filme "Todos lo saben"</p> <p>Flavio me perguntou o porquê de, durante as aulas, ter a sensação de que o inglês, e não o português, era mais solicitado. Apesar de já haver escutado algumas vezes essas dúvidas por parte dos meus estudantes, de também passar pelo mesmo, gostei de sua pergunta.</p>

	<p>Respondi utilizando uma teoria já estudada durante a minha especialização em Neuroeducação: os hemisférios do cérebro, direito e esquerdo, sendo o segundo onde se armazenam as línguas estrangeiras. Eles pareceram gostar de saber como se dão esses fenômenos de processamento da linguagem.</p>
Aula 4	<p>(24/10): Tarefa possibilitadora: Lançamento do produto final e introdução à 1ª tarefa capacitadora</p> <p>No momento em que senti que alguns alunos estavam inseguros, brinquei que eles podiam ser "muy cara dura", pois todos estavam no mesmo nível. Sugeri que se arriscassem, que o importante era se comunicar e se divertir em nossa aula.</p> <p>Bruna compartilhou que ia participar de uma feira, que é artesã. Cada vez que eles falam de suas vidas, vamos inserindo também vocabulário. Ela, por exemplo, produz brincos. Em todas essas oportunidades vou agregando novos vocabulários como "los pendientes", "los aros". Tivemos um momento de despedidas no qual eles usaram modelos que aprenderam de despedidas, bem orgulhosos de seu desempenho; além das estruturas dos dias da semana, temos aula "los martes y los jueves".</p> <p>Outro acontecimento, também nas despedidas, foi a participação da filhinha de Flávio e Kátia que apareceu no vídeo e disse "buenas noches". Normalmente ela ou o cachorro deles aparecem no vídeo. Simone também costuma mostrar seu gato aos companheiros de sala.</p>
Aula 5	<p>(31/10): 1ª tarefa capacitadora com foco na forma (entonação)</p> <p>Hoje eles trouxeram seus animais de estimação para mostrá-los em sala de aula. Eu sempre aproveito esses momentos oportunos para ensinar vocabulário com foco na articulação e entonação, para que além do léxico eles se apropriem da nova pronúncia. A filha do casal também costuma aparecer no meio da aula, e, às vezes, repete as estruturas que escuta e nos diz "buenas noches". Principalmente nesses contextos, eles demonstram estar bem cômodos.</p> <p>Flávio sempre faz perguntas e tira suas dúvidas no fim da aula. Me pediu que analisasse sua pronúncia na música que enviou ao grupo. Disse que julga isso importante para melhorar sua pronúncia através da música.</p>
Aula 6	<p>(05/11): Seguimento tarefa capacitadora (com foco na entonação) e introdução de estruturas do tempo Passado do Indicativo</p> <p>Aproveitei uma dúvida de Simone para repassar os dias da semana e o vocabulário "hoy", "ayer" e "mañana". Dei ênfase nos dias em que temos aula: "martes y jueves" e trabalhei os "días hábiles" com ênfase na perspectiva laboral.</p>
Aula 7	<p>(07/11): Tarefa capacitadora - Música e tempo passado</p> <p>Durante o assunto atividades físicas, Brunna compartilhou com o grupo que pratica "tecido acrobático". A partir daí engatamos o assunto sobre essa prática,</p>

	<p>o "poldance" e até mesmo a academia de ginástica. Simone também deu sua opinião e disse que gostaria de praticar "tecido acrobático". Foi bem interessante o engajamento de todos e sua curiosidade sobre o assunto, além dos novos vocabulários aprendidos.</p>
<p>Aula 8</p>	<p>(12/11): Tarefa capacitadora com foco na identificação das entonações interrogativa, neutra e enfática em filmes</p> <p>As participantes presentes hoje, Simone e Kátia, estavam bastante falantes. Kátia compartilhou sua visita a um museu: ali ela viu um sinal de interrogação típico da língua espanhola. Como Simone manifestou saber algo sobre isso, pedi que ela nos explicasse. Ela expôs de maneira satisfatória. Esclareci que na língua falada já temos essas ferramentas por meio da entonação, já na escrita isso não era possível, por isso o signo gráfico. Kátia também falou sobre sua experiência escutando nativos e sua percepção: ela crê que os mais velhos falam de maneira mais simples, palavras mais simples, e, igualmente, que os falantes da América do Sul falam mais devagar, conseqüentemente era mais fácil de entendê-los.</p> <p>No final da aula também nos contou que, pela primeira vez em 4 anos, esteve 24h com seu marido integralmente, sem a filha. O fato sugere certo vínculo e confiança. Acredito que pelo fato de estarem na sala virtual somente as participantes do sexo feminino e a professora.</p>
<p>Aula 9</p>	<p>(14/11): Tarefa possibilitadora com base no filme “Durante la tormenta” Parte 1</p> <p>Logo que me conectei ao ambiente virtual, Flávio desabafou sobre a saúde de seu pai. Estávamos sozinhos. Nesse instante senti que sobre mim recaía uma grande responsabilidade, pois o tema era íntimo e delicado.</p> <p>Em outro momento do encontro síncrono, como todos temos animais de estimação, sempre tocamos nesse tema. Hoje lhes ensinei a expressão “mi mascota”. Não sei dizer se naquele momento eles compreenderam, pois Bruna fez um comentário sarcástico chamando sua irmã de “mi mascota”. Flávio também fez uma brincadeira chamando sua esposa de "mi mascota". Passado esse momento, me dei conta de que eles tinham entendido e que estavam fazendo piada com a expressão. Como Simone chegou no meio do assunto, pedi que seus companheiros lhe explicassem “mi mascota” em contexto. Nessa linha, surgiu a oportunidade de inserir o termo "estoy de broma", já que a situação demandava esse termo. O momento descontraído se estendeu: eles seguiram conversando entre si pelo fato de Flávio estar de férias na cidade do Rio de Janeiro. Kátia nos contou que ele não veio para a aula passada, pois estava no bar com seus amigos “borracho”, segundo ela.</p>

Aula 10	<p>(19/11): Tarefa possibilitadora com base no filme "Durante la tormenta" – Parte – 2</p> <p>Na atividade de volta ao passado (baseada no filme), eles se emocionaram quando contaram sobre suas avós, principalmente Kátia. Com base nesse acontecimento, creio que eles se sentem à vontade para se abrirem em nossa sala de aula.</p>
Aula 11	<p>(26/11): Tarefa capacitadora com base no filme “Durante la tormenta”</p> <p>Observação: A tarefa 11, programada para o dia 21/11, foi cancelada por falta de quórum.</p> <p>Bruna costuma realizar outras atividades na hora da aula, como jantar e pôr a roupa para lavar. Os outros alunos começaram a questionar sobre um barulho que interferia na aula virtual e descobriram que Brunna estava utilizando o liquidificador. Todos riram, mas um pouco incomodados com a circunstância. Eu a chamei de “multitarea” por conseguir fazer tantas tarefas ao mesmo tempo (em tom amistoso). Todos riram e concordaram.</p> <p>Conversamos alguns momentos sobre o time Flamengo: Flávio é fanático pelo time, por isso, nesse momento, dei alguns modelos de vocabulário à medida que falávamos. Aproveitamos para perguntar sobre os times de cada um deles. Brincamos com Kátia, a esposa de Flávio, já que ela tinha que “suportar” todo o fanatismo. Nesses momentos a aula se tornou bastante descontraída.</p> <p>Os alunos interagem sempre com seus animais de estimação e também com a filha de Kátia e Flávio. Simone pediu para mostrar seu gato durante a aula, e Flávio também quis mostrar seu cachorro para os demais presentes na sala virtual.</p>
Aula 12	<p>(28/11) Tarefa capacitadora de introdução aos segmentos (vocálicos)</p> <p>Flávio é muito extrovertido e sempre faz brincadeiras com todos. Como houve um jogo de futebol em que os times rivais eram Flamengo e Ceará (times de Flávio e Simone respectivamente), ele perguntava como Simone se sentia (em tom de sarcasmo), já que o seu time havia perdido. Houve uma interação divertida entre os dois alunos.</p>
Aula 13	<p>(03/12): Tarefa capacitadora com foco nos segmentos consonantais</p> <p>A aula de hoje foi muito dinâmica, pois todos os participantes tinham muitas dúvidas acerca dos segmentos consonantais que só hoje foram aprofundadas.</p>
Aula 14	<p>(05/12): El acento neutro</p> <p>Depois da exibição do vídeo motivador de hoje, alguns participantes contaram que veem filmes e vídeos com as legendas, pois se sentem mais seguros, ainda que essa não seja a recomendação. Eles riem ao confessar.</p>

	No final do encontro síncrono, Flávio diz que não poderá participar das aulas à noite, pois tem alguns eventos de final de ano da sua empresa. Se desculpou e pediu alguma sugestão para participar de alguma maneira e não prejudicar nosso grupo.
Aula 15	(10/12): Retomada de tarefas pendentes A participante Kátia estava sozinha com sua filha pequena em casa, por isso não estava tão concentrada no encontro de hoje , visto que tinha que estar atenta ao que se passava com a pequena em casa. Simone comunicou seu atraso quando o encontro síncrono já havia começado. Bruna não comunicou sua ausência.
Aula 16	(12/12): Tarefa com foco nos segmentos consonantais da variedade rio-platense Na aula de hoje, Kátia teve que se ausentar alguma vez, pois sua filha estava sozinha, sem ninguém que cuidasse dela . Algumas vezes Kátia interrompia para dar atenção à filha que se aproximava. Sempre fomos, eu (a professora), e os alunos bem empáticos em relação a isso.
Aula 17	(17/12): Avaliação e autoavaliação do processo Não há registros
Aula 18	(19/12): Apresentação do produto final O ambiente estava bem descontraído: todos contaram seus planos para as férias , entre eles, Flávio comentou sobre os presentes que gostaria de ganhar e da final do jogo do Flamengo. Também elogiamos Kátia, que estava muito bonita para a aula de hoje. Já Simone contou sobre seus planos com suas amigas durante as férias. Bruna estava deitada durante a aula por conta de uma distensão, e seu namorado a acompanhava , deitado ao seu lado. Ela o apresentou à turma. Nesse encontro eu estava na minha casa, com minha família. Eles entram em casa durante a aula e me senti à vontade para pedir que cumprimentem meus alunos e que os participantes fizessem o mesmo na língua-alvo.

4.7 Sobre o registro de acontecimentos

O registro dos acontecimentos evidencia os episódios que interferiram de forma positiva e/ou negativa no andamento da proposta didática.

Por meio da análise das palavras permeadas no discurso da professora, entende-se que estas influenciaram de maneira positiva o engajamento e o vínculo do grupo durante o curso. Observa-se que os informantes estavam à vontade para falar dos assuntos diversos que lhes interessavam,

como signos do zodíaco, futebol e animais de estimação⁴⁹. Mostravam-se curiosos, tiravam suas dúvidas a partir dos temas que surgiam da conversação espontânea que demandava novas estruturas e vocabulários.

Algumas atividades realizadas durante as aulas, tidas como inadequadas, interferiram negativamente, posto que o barulho (microfone e câmeras ligadas) incomodava e tirava a atenção de todos os conectados no ambiente virtual.

4.8 Recursos tecnológicos

Recursos Tecnológicos		
Aula	Excerto	Consequências e reflexões
Aula1	Eles não tinham fones de ouvido, por isso tinham dificuldade de escutar os vídeos com a tela compartilhada. Foi pedido, então, que cada um visse o vídeo desde a sua tela. Mesmo assim, eles acharam que o volume estava baixo. Talvez isso tenha atrapalhado um pouco sua compreensão oral e global da aula. Aconselhou-se que, na aula seguinte, todos tivessem seus próprios fones de ouvido. A professora conseguiu escutá-los bem a partir dos seus dispositivos. Também teve um feedback positivo sobre o bom retorno do seu áudio.	Por conta disso, foram enviados por WhatsApp os vídeos a fim de que o vissem como tarefa de casa, principalmente a Simone, que se atrasou e perdeu a exibição do primeiro vídeo.
Aula2	Foram utilizados os recursos Google Imagens e compartilhamento de tela. A aula se dá em ambiente virtual, através do Skype, áudio e vídeo conectados, com minha tela compartilhada para todos os participantes na maior parte do tempo. Uso uma lousa virtual e vídeos do Youtube como material de apoio. Mais uma vez houve um problema com a ferramenta de gravação da aula: nos primeiros 10 minutos de aula, parou de gravar.	No meio da aula, sem que eles percebessem, a professora começou a gravar somente o áudio por meio do seu celular a fim de ter o máximo de registros possíveis do encontro síncrono. Ela se dá conta de que tem que estar mais atenta e gravar as aulas de duas formas diferentes, como

		garantia. Constata, mais uma vez, a necessidade de ter planos A, B e C.
Aula3	Utilizou-se as imagens selecionadas do filme a partir do Google Imagens e o dado virtual para a realização da atividade lúdica. As imagens foram salvas no computador e exibidas por meio do compartilhamento de tela. No final da aula, no grupo de WhatsApp, foram enviados os vídeos e comandos para a próxima aula por meio de áudio do próprio aplicativo.	
Aula4	<p>Na aula de hoje, a professora teve um problema no seu computador e também com o computador que conseguiu emprestado, por isso teve que usar seu celular como suporte. O aplicativo do Skype para dispositivos móveis ofereceu todas as funcionalidades do computador, ou seja, o celular foi posicionado e a videochamada se deu normalmente.</p> <p>No que diz respeito ao planejamento da aula e sua aplicação, acredita que não houve prejuízos. Se deteve nas discussões sobre o filme e na percepção dos aspectos melódicos.</p>	<p>Na aula, por meio da tecnologia, devem ser traçados os planos alternativos, visto que sempre acontecem falhas.</p> <p>Professor e aluno precisam estar preparados para esses contratempos. Mesmo usando aparelhos de boa qualidade estão sujeitos (aparelhos e conexão) a falhas.</p> <p>Outro ponto expressivo que se percebe: devido às demandas e responsabilidades assumidas, os alunos não conseguem fazer as atividades solicitadas dentro do prazo, o que gera um atraso no planejamento. Suas constantes faltas também prejudicam o processo de aquisição e desenvolvimento da língua.</p> <p>Hoje, na segunda semana de aula, duas alunas ainda não tinham conseguido ver o filme. Apesar de ter sido disponibilizado o link onde</p>

		<p>eles poderiam encontrá-lo, nem todos o fizeram.</p> <p>Ter planos reserva também diz respeito a esses contratemplos e ao planejamento da aula em si. Como se fundamenta na pesquisa-ação e no ensino por tarefas, para que seja possível dar seguimento à ação didática,</p> <p>é necessário que eles trabalhem. É necessário contornar essas situações.</p> <p>Como eles não têm nenhum material escrito, os modelos orais, modelos de língua são enviados com antecedência a pedido deles para que os pudessem ver antes da aula e se sentirem preparados, já que pelo Skype a qualidade do som e a sincronização do som dos vídeos não têm qualidade. Numa aula de língua, é necessário priorizar a qualidade dos áudios. Por conta disso eles veem antes e até mesmo durante a aula quando necessário, desde o seu dispositivo, e fones, individualmente.</p> <p>Foi explicado aos alunos um pouco da metodologia, que não teríamos provas e que tarefas nos preparariam para a atividade final.</p>
Aula5	Como mencionado, a professora teve um problema técnico que rapidamente foi solucionado, sem grandes prejuízos para o andamento da aula.	Foram utilizados o celular e o computador. Também foi utilizado o programa de

	<p>Como material de apoio foram exibidas imagens do Google Imagens para exemplificar algumas tradições mexicanas, igualmente o cartaz do filme "Viva la vida". O áudio e o trailer foram enviados anteriormente ao grupo de WhatsApp e consultados durante o encontro síncrono.</p>	<p>gravação OBS Studio, bem como o recurso de gravação do Skype como garantia.</p>
Aula6	<p>Antes da aula, foram enviados ao grupo de WhatsApp os 6 áudios de apoio para a aula de hoje. Foi recomendado que os escutassem utilizando seus fones de ouvido. Também foi utilizado o recurso Google Imagens como input visual de suporte durante as aulas por meio do compartilhamento de tela.</p>	
Aula7	<p>Os links das músicas escolhidas pelos participantes foram enviados ao grupo de WhatsApp. Utilizaram-se os aplicativos Youtube e Spotify. Foi solicitado que as escutassem uma vez mais durante o encontro síncrono desde os seus próprios dispositivos e seus fones de ouvido. Também foi utilizado o recurso Google Imagens como input visual de suporte durante as aulas por meio do compartilhamento de tela.</p>	
Aula8	<p>Houve um pequeno atraso relacionado à logística do laboratório da BCE utilizado para dar as aulas.</p> <p>Num determinado momento, o programa de gravação OBS Stúdio falhou e só percebi passados 20 minutos de aula, por isso ativei a gravação por meio do Skype. Consegui 53 minutos de gravação, assim, estendi um pouco mais a aula.</p>	<p>Para exibir vídeos, uso a seguinte estratégia: por conta da distorção dos vídeos compartilhados desde a minha tela, costumo enviá-los ao grupo do WhatsApp para que os vejam anteriormente, e quando necessário, peço que o façam no encontro síncrono, desde o seu dispositivo, utilizando seus fones de ouvido. Na aula de hoje usei a estratégia de pausar a cada 1 minuto do vídeo de 4 minutos. A cada pausa, comentávamos os aspectos relevantes.</p>
Aula9	<p>As imagens utilizadas foram retiradas do Google Imagens e salvas numa pasta, no computador da professora. As imagens e o dado virtual foram exibidos através do compartilhamento de tela. O vídeo</p>	

	motivador foi enviado anteriormente ao grupo de WhatsApp.	
Aula10	O vídeo trabalhado na aula de hoje foi enviado anteriormente ao grupo de WhatsApp. Foi solicitado que o assistissem antes da aula, mas também foi proposta uma segunda exibição no momento do encontro síncrono.	O WhatsApp é uma ferramenta bastante útil, pois propõe interação na língua-alvo para também solucionar problemas: para seguir me comunicando com os alunos, para instruí-los via áudio para que seguissem fazendo as atividades propostas até que a conexão fosse restabelecida.
Aula11	Tive que recorrer frequentemente ao meu dispositivo móvel nas duas últimas semanas, pois meu computador novamente apresentou problemas - dessa vez com o drive de áudio. Os alunos nem sequer percebiam, pois posicionava o celular na mesma altura que a câmera do notebook. Como material de apoio, foram exibidas imagens do Google Imagens como input visual.	Nesse caso, usei com maior frequência o WhatsApp como ferramenta de compartilhamento de nossos materiais antes e durante as aulas. Logo, concluiu-se que o WhatsApp vem ganhando protagonismo na pesquisa que, até então, havia sido projetada para o ambiente virtual do Skype na perspectiva síncrona. O WhatsApp não é somente nosso instrumento de comunicação, mas protagonista da pesquisa . Além do portfólio oral das produções dos participantes da pesquisa, propõe mais um espaço de interação para que eles sejam capazes de desenvolver seu próprio discurso na língua-alvo . Passa a ser um espaço de negociação e cooperação para o seguimento das tarefas na esfera assíncrona,

		<p>permitindo que os alunos interajam na língua-alvo todos os dias, não somente no horário dos encontros síncronos.</p>
Aula12	<p>O WhatsApp foi utilizado como apoio para a correção da atividade pedida para casa, bem como para a realização da tarefa do vídeo motivador BBC Mundo News.</p> <p>Aqui relato um problema que às vezes ocorre: para que vejamos vídeos não é possível através do compartilhamento de tela pela questão da distorção do áudio e imagem no momento da transmissão, por isso, peço que cada um veja desde o seu dispositivo. O que aconteceu hoje e outras vezes, é que sempre algum barulho da casa de um dos participantes atrapalha os outros. Por isso, pedi, hoje, como teste, que eles desligassem a chamada para que pudessem ver sem interrupções.</p>	<p>Como foi relatado anteriormente nos comentários, ou notas de rodapé, no momento pré-pandemia, nem eu, como professora, tampouco os alunos, estávamos tão familiarizados com esses recursos. Nos dias de hoje, durante a pandemia, bastaria transmitir os vídeos via compartilhamento de tela com todas as câmeras desligadas a fim de otimizar a conexão. Além disso, todos deveriam manter seus microfones desligados nesse momento.</p>
Aula13	<p>O vídeo trabalhado na aula de hoje foi enviado anteriormente ao grupo de WhatsApp. Foi solicitado que o assistissem antes da aula, mas também foi proposta uma segunda exibição no momento do encontro síncrono.</p>	
Aula14	<p>Na aula de hoje foram utilizados os recursos do Google Imagens via compartilhamento de tela, bem como o WhatsApp de suporte. Foi exibido vídeo do Youtube. Nem todos os alunos puderam se conectar de um computador, logo não foi possível fazer a atividade da Universidade de Uiwoa que exigia a extensão Flash.</p>	
Aula15	<p>A ferramenta "sound of speech" foi utilizada e apresentada mediante compartilhamento de tela e áudio. Foi desafiador realizar essa tarefa com todos os participantes, bem como conseguir que todos pudessem ter aula do seu computador, por isso a estratégia utilizada foi fazê-lo por meio da exibição via</p>	

	compartilhamento de tela, já que essa ferramenta exige a extensão Flash. No entanto, os sons chegavam distorcidos por conta da internet instável de alguns alunos. Sendo assim, pedi que prestassem atenção na maneira como articulava o exemplo do aparelho fonador, enquanto eu mesma repetia a pronúncia para que ficasse claro.	
Aula16	O vídeo motivador foi enviado anteriormente ao grupo de WhatsApp. Foi solicitado que o assistissem antes da aula, mas também foi proposta uma segunda exibição no momento do encontro síncrono.	
Aula17	Na aula de hoje não utilizamos nenhuma outra ferramenta além do Skype.	
Aula18	Utilizamos somente a videochamada do aplicativo Skype como meio de interação. Até o momento, os alunos ainda não enviaram os vídeos do produto final ao grupo de WhatsApp.	

4.9 Sobre os recursos tecnológicos

A aplicação desta proposta didática se deu em 2019, no período anterior à pandemia de COVID-19 quando o ensino remoto ainda não era a "nova realidade" de professores e alunos, fato que coincide com o tempo atual, período em que se situam estas análises. Logo, serão sintetizadas, nesta seção, algumas reflexões da professora pesquisadora já expostas nas notas de rodapé ao longo deste capítulo.

Nos dias atuais, os docentes e discentes já se valem da experiência adquirida ao longo da pandemia para um melhor aproveitamento da aula remota (por meio das videochamadas), bem como para desenvolver e aplicar metodologias que se adequem às especificidades desse tipo de ensino. No que tange às tecnologias, sem dúvida, há uma maior oferta de aplicativos e softwares que oferecem mais recursos, a ponto de as aulas remotas serem a primeira opção de aprendizes que poderiam voltar ao ensino presencial. No universo desta proposta didática, cujo grupo era de 4 estudantes, os enfoques utilizados pareceram se encaixar ao ambiente virtual do Skype, ainda que pudessem ser mediados por qualquer outra ferramenta disponível naquela época.

Tendo em mão os dados de 2019, em contraste com a experiência vivida na pandemia, percebeu-se que os alunos não costumavam silenciar seus microfones em caso de ruídos externos,

tampouco a professora o solicitou. Atualmente, por ter que se adaptar às novas condutas sociais (o que socialmente é bem-aceito) numa aula remota, acredita-se que esse tipo de comportamento já não se daria. Em contrapartida, em 2019, todos mantinham as câmeras conectadas durante toda a aula, salvo algum momento de instabilidade de conexão. Já nesses dois anos de pandemia, os alunos costumam participar com as câmeras desligadas (em grupos mais numerosos). Nesse sentido, a professora sentiu que se perdeu o vínculo no decorrer do curso, já que não há o contato visual como forma de retroalimentar ambas as partes. As aulas se tornaram mais impessoais, sujeitas a distrações e à desmotivação tanto do professor quanto do aprendiz.

No que se refere à conexão de internet, a experiência vivida em 2019 ensinou que, se for possível, é preciso dispor de uma conexão cabeada. Caso só haja conexão de Wifi, os dados móveis do aparelho celular podem cumprir a função de roteador se houver algum corte de internet ou até mesmo de energia. As falhas de conexão, como também dos dispositivos, podem inviabilizar as aulas. Nesse sentido, recomenda-se que os docentes tenham planos alternativos: o conteúdo programado deve ser flexível aos contratemplos para que não haja prejuízos no processo de ensino-aprendizagem no ambiente virtual.

Finalmente, com base nos dados obtidos nesta pesquisa, bem como no conhecimento empírico adquirido no decurso da pandemia, evidencia-se o aplicativo WhatsApp como ator importante na criação de um contexto de imersão assíncrono, visto seu potencial ao oferecer mais um espaço de interação da língua -alvo.

A seguir, a seção de análises das provas perceptivas do WhatsApp.

5 ANÁLISE DAS PROVAS PERCEPTIVAS OBTIDAS ATRAVÉS DO WHATSAPP

Nesta seção, serão apresentadas e analisadas as provas perceptivas, produto do portfólio oral gerado a partir das interações via áudio no aplicativo de mensagens WhatsApp.

É importante destacar que, inicialmente, o WhatsApp tinha somente a função de estabelecer uma comunicação superficial entre os aprendizes e a professora/pesquisadora. Contudo, nesse entretempo, decidiu-se estabelecer que a comunicação se daria, essencialmente, através do código oral, ou seja, por meio da funcionalidade de áudio e envio de vídeos gravados (tarefas prévias e final) pelos aprendizes. Assim, o aplicativo foi ganhando cada vez mais protagonismo, posto que passou a ser mais um espaço de interação real na língua-alvo (no contexto desta pesquisa), tendo surgido a necessidade do uso significativo da língua espanhola ao promover a negociação e cooperação (CANTERO SERENA, 2019) para a realização das tarefas comunicativas.

1.1. Baseado no modelo de Giralt (2012), foram estabelecidas categorias de análise fundamentadas nos descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas a fim de verificar se houve desenvolvimento e aquisição das competências perceptiva e produtiva no que se refere à Inteligibilidade, Entonação e Pronúncia dos segmentos, cada um deles contendo três níveis, como numa escala graduada. Logo, por meio de tais critérios facilmente identificáveis, foi confeccionado um formulário Google (ver Apêndice J) contendo os enunciados selecionados a fim de identificar e medir o desenvolvimento da CF dos aprendizes por meio da percepção de falantes nativos.

1.2. O formulário foi enviado e respondido por cinco (5) voluntários nativos dos seguintes países: Chile, Argentina, Nicarágua e Espanha. Os critérios utilizados para a escolha dos voluntários foram: disponibilidade em colaborar com a pesquisa e não ter proximidade ou familiaridade com a língua portuguesa, a fim de contar com um dispositivo neutro e conferir maior confiabilidade às análises.

1.3. No que se refere ao conteúdo do formulário Google, nos áudios do portfólio oral, foram priorizados e selecionados os enunciados de fala espontânea dos aprendizes, dado que, por meio desses áudios, era discutida e negociada a realização das próximas tarefas, corroborando o uso significativo da língua-alvo, além de mostrarem os momentos de descontração e entrosamento entre os aprendizes.

1.4. A motivação da seleção dos segmentos vocálicos e consonânticos se deu em conformidade com as demandas dos participantes no decorrer dos três meses de curso: à medida que os aprendizes precisavam de novas estruturas fônicas para dar seguimento às tarefas seguintes, eram propostas

atividades capacitadoras com foco na forma (segmentos e unidades fônicas). Portanto, os segmentos /x/ (letras 'j' e 'ge', 'gi') e /r/ (letra r - vibrante múltipla e dígrafo rr) foram postos à percepção pelo fato de terem sido especialmente trabalhados durante a proposta didática cujas bases teóricas se respaldam na Pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008); (BURNS, 2009); (PAIVA, 2019).

1.5. Isso posto, foram escolhidos enunciados de fala espontânea de dois momentos da coleta de dados: início e fim da ação didática entre 15 de outubro e 17 de dezembro de 2019, sendo dois enunciados por participante, totalizando 8 enunciados em duas diferentes seções do formulário. A primeira seção solicita a percepção do elemento Inteligibilidade em três escalas graduadas: Pouca Inteligibilidade, Inteligibilidade Aceitável e Boa Inteligibilidade, a fim de selecionar a que mais se aproxima:

Figura 6 – Inteligibilidade do enunciado

lorenafbm@gmail.com (no compartidos) [Cambiar de cuenta](#)

En lo que se refiere a la INTELIGIBILIDAD del ENUNCIADO 1, considera usted: No que se refiere à INTELIGIBILIDADE do recorte de fala em questão, VOCê julga o ENUNCIADO 1 <https://drive.google.com/file/d/17Cl-V6sTwAWJLWfEwo6wJ8sj5u8qdeGu/view?usp=sharing> como:

Poca Inteligibilidad

Inteligibilidad aceptable

Buena inteligibilidad

Fonte: Print do formulário Google

A segunda seção solicita a percepção do elemento Entonação, seguindo o mesmo padrão de escala graduada a ser escolhida: Distante, Aproximado e Similar:

Figura 7 - Percepção da pronúncia

Analisa la entonación y la pronunciación de las vocales y de las letras "g", "j", "r" y "rr".

Escuche el enunciado 1:
https://drive.google.com/file/d/1vse9kMu5qRNnaluk_nNsEQwES42yQ84s/view?usp=sharing En lo que se refiere a la ENTONACIÓN de la lengua española, considera usted:

Distante

Aproximado

Similar

Fonte: Print do formulário Google

Ainda na segunda seção, também foi solicitada a percepção do elemento Pronúncia. No que se refere aos segmentos vocálicos, foi verificada a percepção seguindo o mesmo padrão de escala graduada a ser escolhida: Distante, Aproximado e Similar. No caso dos segmentos consonânticos /x/ (letras 'j' e 'ge', 'gi'); /r/ (letra r - vibrante múltipla e dígrafo rr), foi solicitada a percepção em escala graduada a ser escolhida: Pouco compreensível, Aceitável e Bastante compreensível:

Figura 8 - Percepção dos segmentos consonânticos

Escuche una vez más. En lo que se refiere a la pronunciación de las letras como las "g"/ "j" y "r" / "rr". considera usted:

Poco comprensible

Aceptable

bastante comprensible

Escuche una vez más. En lo que se refiere a la pronunciación de las VOCALES en lengua española, considera usted:

Distante

Aproximado

Similar

Fonte: Print do formulário Google

1.6. Cada enunciado selecionado cumpriu com elementos suficientes para que os voluntários pudessem realizar as provas perceptivas no que diz respeito à Inteligibilidade, à Entonação e à Pronúncia dos segmentos (vogais e consoantes estabelecidas), além de conter pouco ruído externo que pudesse interferir na percepção.

6 RESULTADOS DAS PROVAS PERCEPTIVAS

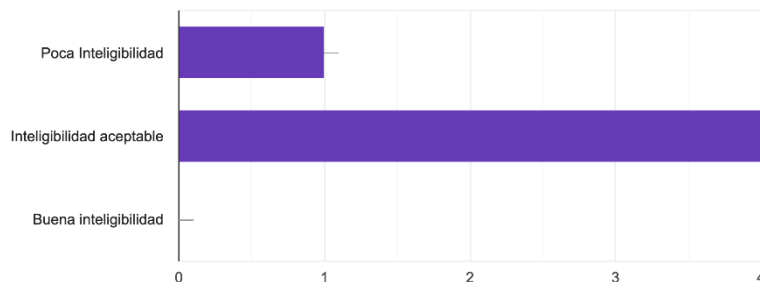
6.1 Participante Kátia

Inteligibilidade: enunciado 1 – Semana 2

"buenos días... profe... tenemos un problema... no pro/no podremos... uhh participar hoy... ahn... el:: clase... hoy el/hoy es:: cumpleña cumple/cumpleaños de mi mamá... y vamos::... a:: celebrar... ahn... ¿usted... a vay?"

Figura 9 - Resultado da questão sobre a inteligibilidade do enunciado

En lo que se refiere a la INTELIGIBILIDAD del ENUNCIADO 1, considera usted: No que se refere à INTELIGIBILIDADE do recorte de fala em questão...JLWfEwo6wJ8sj5u8qdeGu/view?usp=sharing como:
5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Pouca inteligibilidade: 1 (20%).

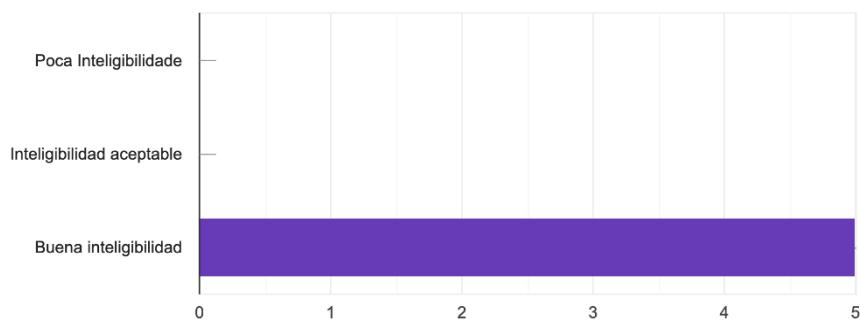
Inteligibilidade aceitável: 4 (80%)

Inteligibilidade: enunciado 8 – semana 7

"hola:: profe:: hola:: chi:::cas:: hola mi marido... ahn envié el video por whatsapp sí ahn y también envié:: el::... los documentos sí por e-mail... sí besos".

Figura 10 - Resultado "Boa inteligibilidade"

En lo que se refiere a la INTELIGIBILIDAD del ENUNCIADO 8, considera usted: No que se refiere à INTELIGIBILIDADE do recorte de fala em questã...ttWzJbtUupbKfvkRzOcjU0/view?usp=sharing como:
5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Boa inteligibilidade: 5 (100%)

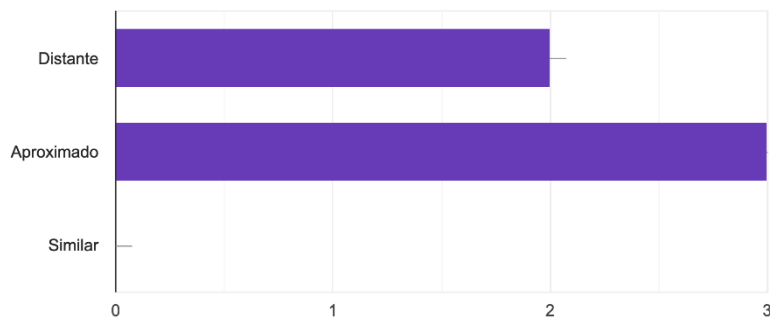
Entonação: enunciado 2 – Semana 1

"No sería:: ... una propuesta interesa::nte...envia::r... ¿los vi::deos antes de la clase?"

Figura 11 - Resultado da questão sobre a entonação

Escuche el enunciado 2:

<https://drive.google.com/file/d/1ul9isv83UhMgVoo...> que se refiere a la ENTONACIÓN, considera usted:
5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Distante: 2 (40%).

Aproximado 3 (60%)

Entonación: enunciado 8 – Semana 7

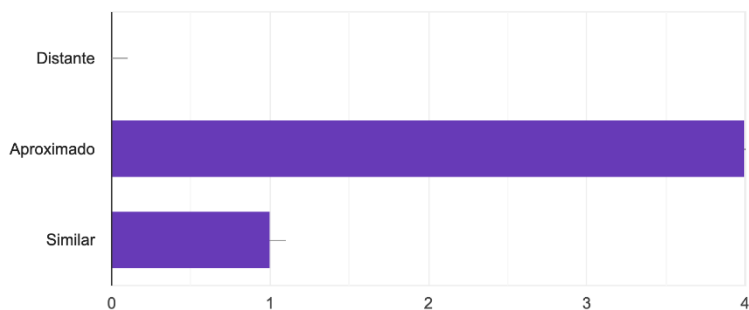
"hola:: profe:: hola:: chi:::cas:: hola mi marido... ahn envié el video por whatsapp sí ahn y también envié:: el::... los documentos sí por e-mail... sí besos".

Figura 12 - Resultado da questão que se refere à entonação

Escuche el enunciado 8:

https://drive.google.com/file/d/17sU0cHMMxI9r_6z... que se refiere a la ENTONACIÓN, considera usted:

5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Aproximado: 4 (80%)

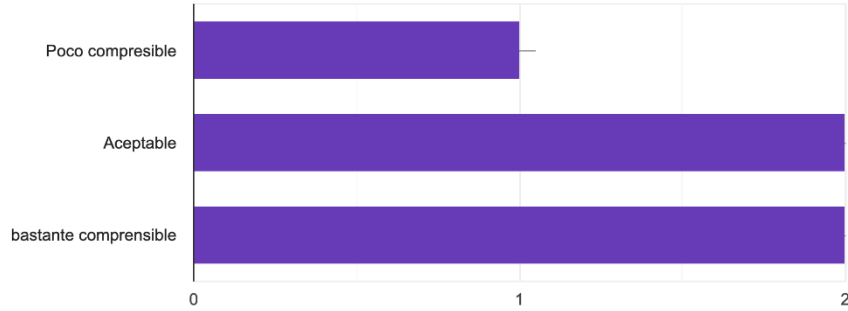
Similar 1 (20%)

Segmentos: enunciado 2 – Semana 1

"No sería:: ... una propuesta interesa::nte...envia::r... ¿los vi::deos antes de la clase?"

Figura 13 - Resultado da questão que se refere à pronúncia

Escuche una vez más. En lo que se refiere a la pronunciación de las letras como las "g"/ "j" y "r" / "rr".
 considera usted:
 5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Pouco compreensível 1 (20%).

Aceitável 2 (40%).

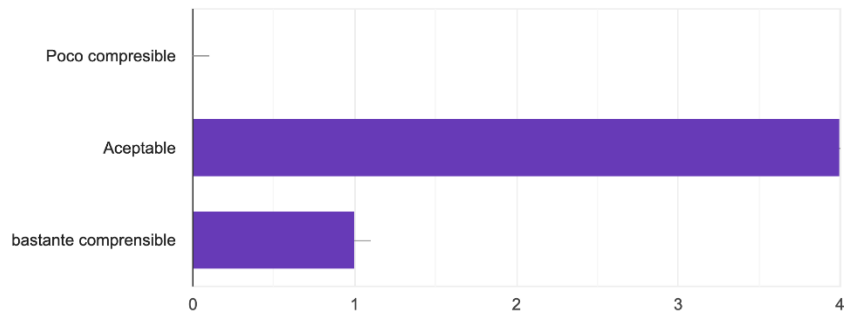
Bastante compreensível 2 (40%)

Segmentos: enunciado 8 – Semana 7

"hola:: profe:: hola:: chi:::cas:: hola mi marido... ahn envié el video por whatsapp sí ahn y también envié:: el::... los documentos sí por e-mail... sí besos".

Figura 14 - Resultado da questão que se refere à pronúncia

Escuche una vez más. En lo que se refiere a la pronunciación de las letras como las "g" / "j" y "r" / "rr".
 considera usted:
 5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Aceitável: 4 (80%).

Bastante Compreensível 1 (20%)

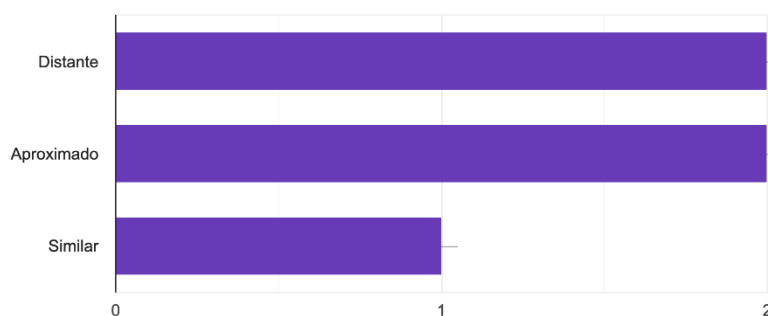
Vogais: enunciado 2 – Semana 1

"No sería:: ... una propuesta interesa::nte...envia::r... ¿los vi::deos antes de la clase?"

Figura 15 - Resultado da questão que se refere à pronúncia das vogais

Escuche una vez más. En lo que se refiere a la pronunciación de las VOCALES en lengua española, considera usted:

5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Distante: 2 (40%).

Aproximado 2 (40%)

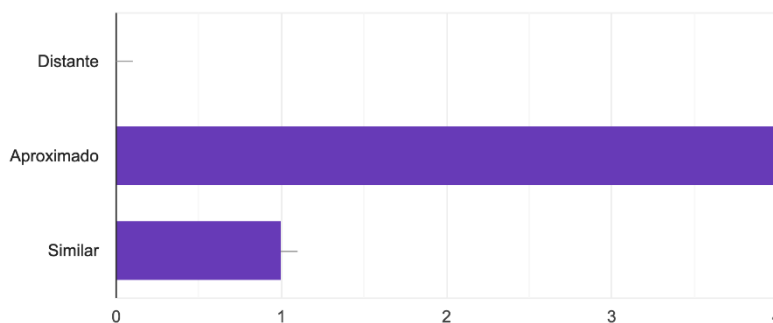
Similar 1 (20%)

Vogais: enunciado 8 (escreva o enunciado) – Semana 7

"hola:: profe:: hola:: chi:::cas:: hola mi marido... ahn envié el video por whatsapp sí ahn y también envié:: el::... los documentos sí por e-mail... sí besos".

Figura 16 - Resultado da questão que se refere à pronúncia

Escuche una vez más. En lo que se refiere a la pronunciación de las VOCALES en lengua española, considera usted:
5 respuestas

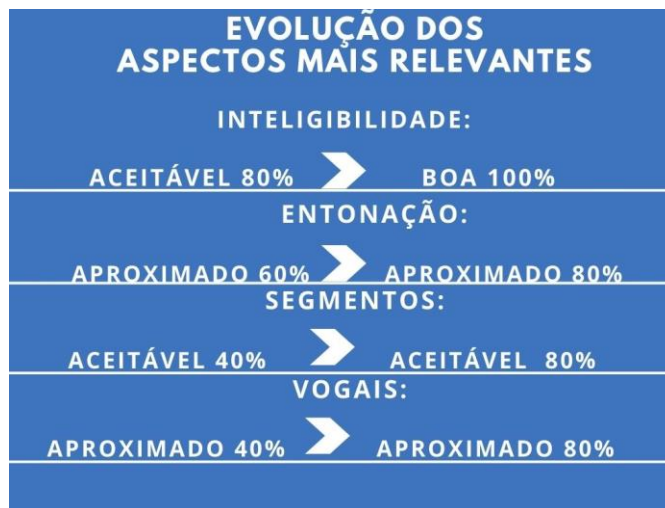


Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Aproximado 4 (80%).

Similar 1 (20%)

Figura 17 - Evolução dos aspectos mais relevantes



Fonte: Elaborado pela autora.

2.1.1. De acordo com as análises das provas perceptivas da participante Kátia, observa-se seu **avanço** no que se refere à **Inteligibilidade de 20%**, sendo classificada em escala graduada no nível Boa Inteligibilidade; à **Entonação de 20%**, sendo classificada no nível Aproximado; aos **Segmentos de 40%**, sendo classificada no nível Aceitável; às **Vogais igualmente de 40%**, sendo classificada no nível aproximado.

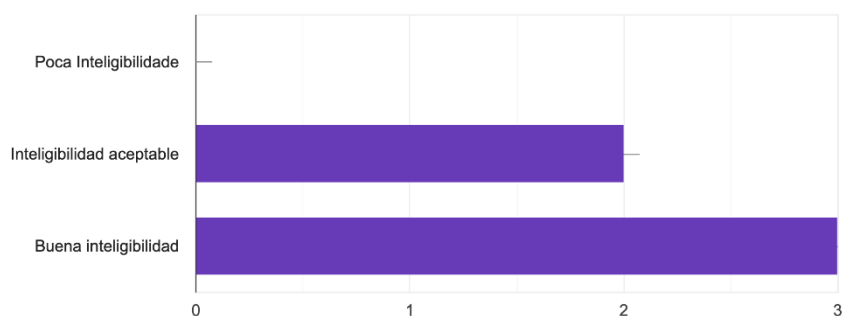
6.2 Participante Simone

Inteligibilidad: enunciado 6 – Semana 2

"tranquila Lole/Lorena si:: si no no funciona::... hoy... yo::... puedo::... el lunes... tranquilamente"

Figura 18 - Inteligibilidade do enunciado

En lo que se refiere a la INTELIGIBILIDAD del ENUNCIADO 6, considera usted: No que se refere à INTELIGIBILIDADE do recorte de fala em questã...Mp30AsztQAKKRAMlyu6l0/view?usp=sharing como:
5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Inteligibilidade aceitável 2 (40%).

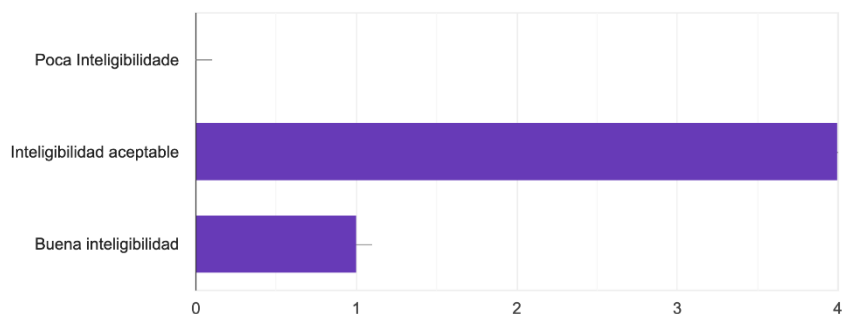
Boa inteligibilidade 3 (60%)

Inteligibilidad: enunciado 7 – Semana 7

"bonas noches ahn::... yo creo que::... todo/todos nós en en la clase... ehm... tenemos/tenimos una::... gran evolución eh pero::... yo creo que... no estamos ahn::... ainda ahn::... en la pronunciasón/pronunciación en la entonación es muy diferente... ehm:: do que:: en portugués eh bueno... hmm en:: forma general... "

Figura 19 - Inteligibilidade do enunciado

En lo que se refiere a la INTELIGIBILIDAD del ENUNCIADO 7, considera usted: No que se refiere à INTELIGIBILIDADE do recorte de fala em questã...GjPBb43NpXy3jzUHK6FNm/view?usp=sharing como:
5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Inteligibilidade aceitável: 4 (80%).

Boa Inteligibilidade 1 (20%)

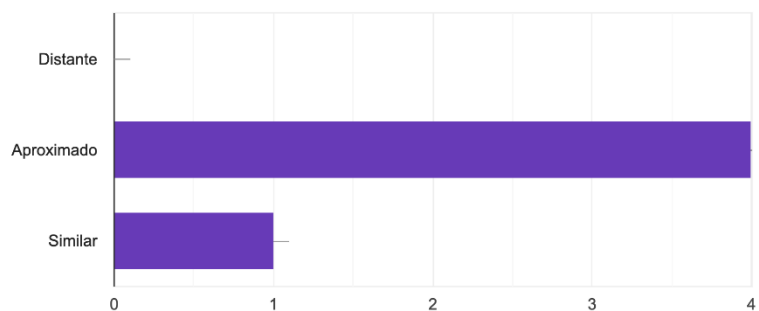
Entonação: enunciado 4 – Semana 1

"Gra::cias:: Lorena... voy a mira::r::"

Figura 20 - Entonação

Escuche el enunciado 4:

https://drive.google.com/file/d/1mQLDmFWlay_3Q6...ue se refiere a la ENTONACIÓN, considera usted:
5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Aproximado 4 (80%).

Similar 1 (20%).

Entonação: enunciado 5 – Semana 7

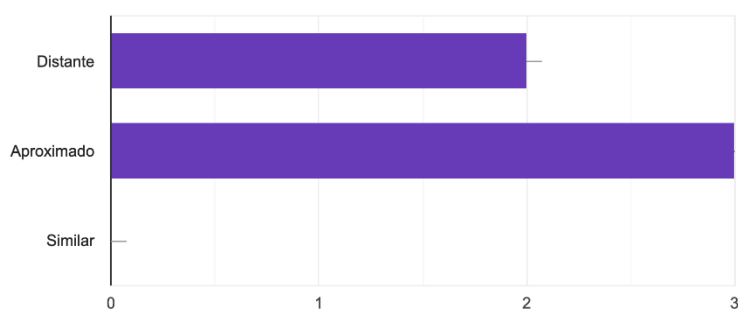
"Penso que hoy... Fe::na::ndo no participará de la clase... porque/porque...estará borra::cho (risos) por causa de/do/do jue::go ¿sí? Del juego do flamengo".

Figura 21 - Entonação

Escuche el enunciado 5:

<https://drive.google.com/file/d/1TL0725XzhoAmQ8B...ue> se refiere a la ENTONACIÓN, considera usted:

5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Distante: 2 (40%).

Aproximado: 3 (60%)

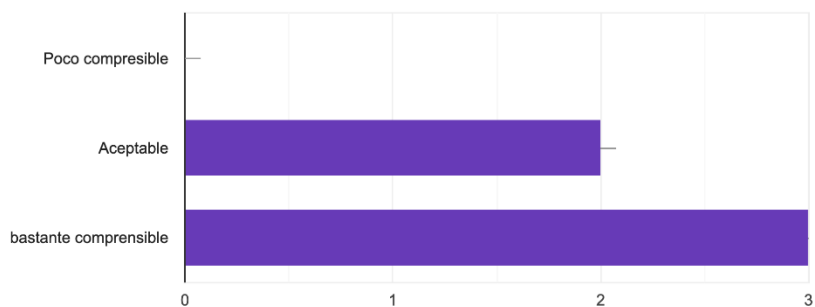
Segmentos: enunciado 4 – Semana 1

"Gra::cias:: Lorena... voy a mira::r:::"

Figura 22 - Pronunciaçã

Escuche una vez más. En lo que se refiere a la pronunciación de las letras como las "g"/"j" y "r" / "rr".
considera usted:

5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Aceitável: 2 (40%).

Bastante compreensível: 3 (60%)

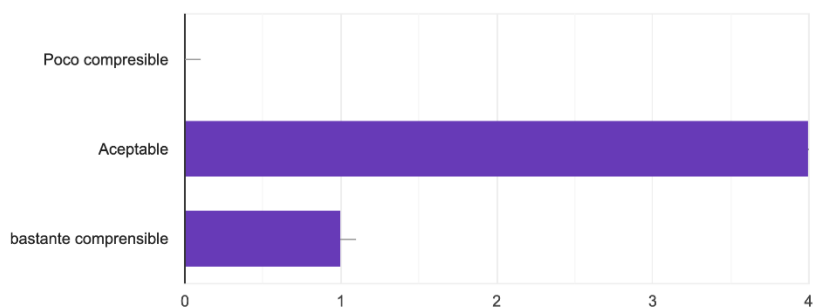
Segmentos: enunciado 5 – Semana 7

"Penso que hoy... Fe::na::ndo no participará de la clase... porque/porque...estará borra::cho (risos)
por causa de/do/do jue::go ¿sí? Del juego do flamenco".

Figura 23 - Pronunciaçã

Escuche una vez más. En lo que se refiere a la pronunciación de las letras como las "g"/"j" y "r" / "rr".
considera usted:

5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Aceitável: 4 (80%).

Bastante compreensível 2 (20%).

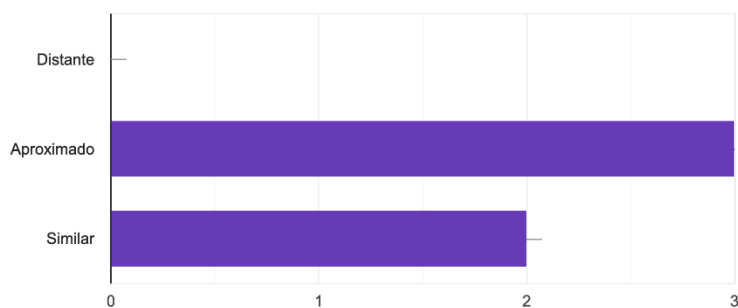
Vogais: enunciado 4 – Semana 1

"Gra::cias:: Lorena... voy a mira::r::"

Figura 24 - Pronúncia das vogais

Escuche una vez más. En lo que se refiere a la pronunciación de las VOCALES en lengua española, considera usted:

5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Aproximado: 3 (60%).

Similar: 2 (40%)

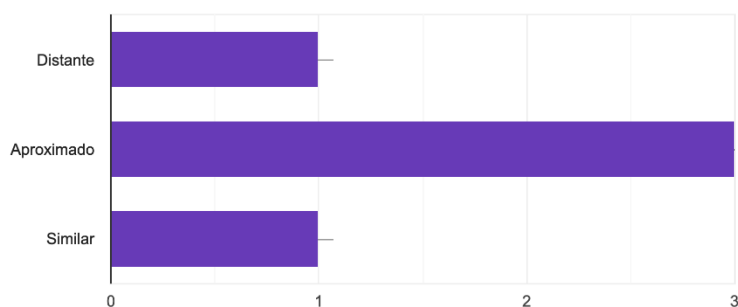
Vogais: enunciado 5 – Semana 7

"Penso que hoy... Fe::na::ndo no participará de la clase... porque/porque...estará borra::cho (risos) por causa de/do/do jue::go ¿sí? Del juego do flamenco".

Figura 25 - Pronúncia das vogais

Escuche una vez más. En lo que se refiere a la pronunciación de las VOCALES en lengua española, considera usted:

5 respuestas



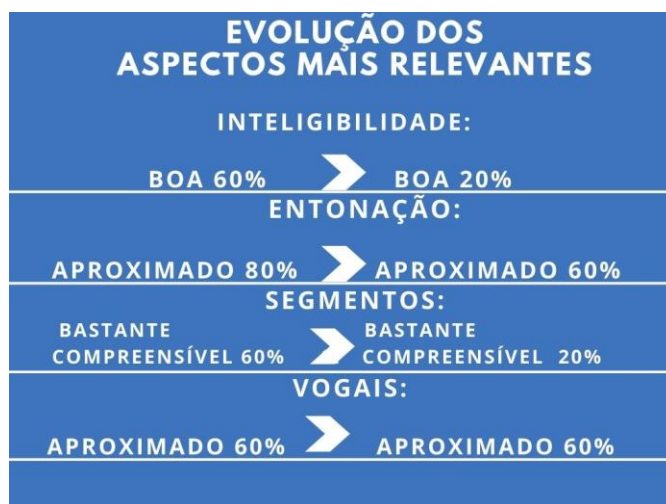
Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Distante: 1 (20%).

Aproximado 3 (60%).

Similar 1 (20%)

Figura 26 - Evolução dos aspectos mais relevantes



Fonte: elaborado pela autora.

2.2.1. De acordo com as análises das provas perceptivas da participante Simone, observa-se seu **retrocesso de 40%** no que se refere à **Inteligibilidade**, sendo classificada em escala graduada no nível Boa Inteligibilidade; à **Entonação de 20%**, sendo classificada no nível Aproximado; aos **Segmentos de 40%**, sendo classificada no nível Bastante compreensível. Já no aspecto **Vogais, se mantém em 60%**, sendo classificada no nível Aproximado.

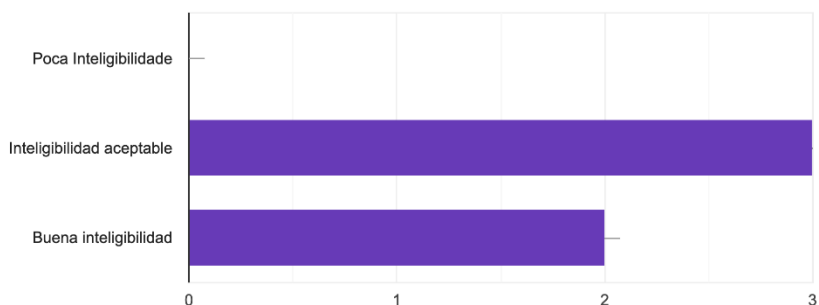
6.3 Participante Flávio

Inteligibilidade: enunciado 2 – Semana 2

"e::::hm eh... nosotros acá... podemos... ter la clase::::... en otro momento también... sem problemas"

Figura 27 - Inteligibilidade do enunciado

En lo que se refiere a la INTELIGIBILIDAD del ENUNCIADO 2, considera usted: No que se refere à INTELIGIBILIDADE do recorte de fala em questã...nEEo8qTiwdlkbJBUuwqTcD/view?usp=sharing como:
5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Inteligibilidade aceitável: 3 (60%).

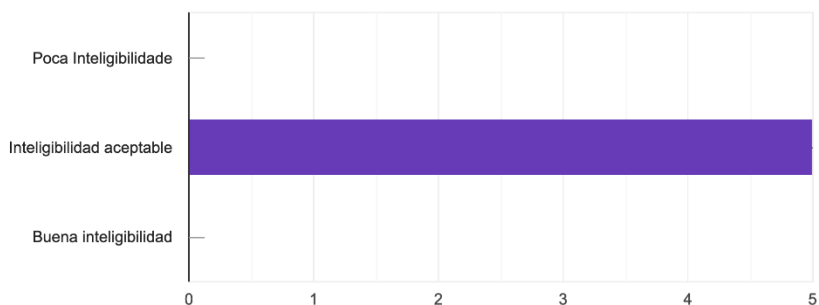
Boa inteligibilidade: 2 (40%)

Inteligibilidade: enunciado 3 – Semana 7

"hmm en:: forma general... ehm::... todos hablan... palabras:: ehm:: en español pero con la entonación en portugués... pero creo que::... eh es normal eh::: poco tiempo... eh::: y:: en lo tiempo de/de las clases nuestra:: evolución fue muy gran... muy... completa muy... agradada eh::: eh:: hasta::... hasta::... la la próxima oportunidad... todos vamos mejorar... en hablar con más naturalidad"

Figura 28 - Inteligibilidade do enunciado

En lo que se refiere a la INTELIGIBILIDAD del ENUNCIADO 3, considera usted: No que se refere à INTELIGIBILIDADE do recorte de fala em questã...GjPBb43NpXy3jzUHK6FNm/view?usp=sharing como:
5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Inteligibilidade aceitável: 5 (100%)

Entonação: enunciado 3 – Semana 1

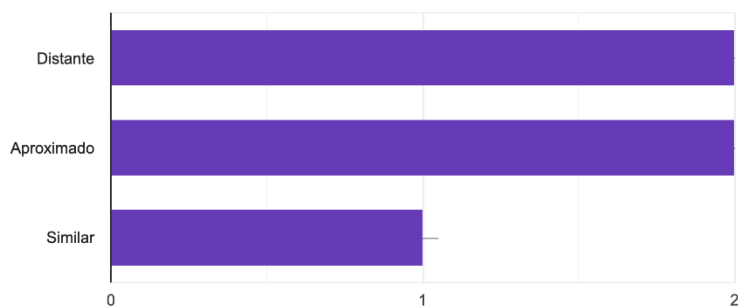
"Hol::a a todos:: ¿Qué tal? Eh... Lorena...eh...hoy yo estoy a trabajar en São Paulo...eh... pienso que::...no poderé estar en nossa clase...eh... estou muito cansado... ainda en trabajo eh... ¿todo bie::n?"

Figura 29 - Entonação

Escuche el enunciado 3:

<https://drive.google.com/file/d/1guRQVdVZtqwi7gq...ue> se refiere a la ENTONACIÓN, considera usted:

5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Distante: 2 (40%)

Aproximado: 2 (40%)

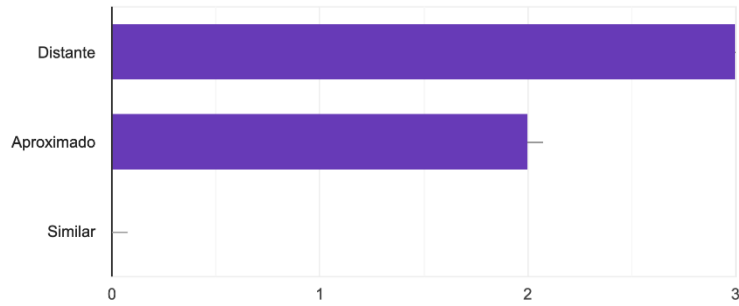
Similar: (20%)

Entonação: enunciado 6 – Semana 7

"Yo estoy en camino del trabajo... y tú... indo a la playa... no... no puede ser verdad..."

Figura 30 - Entonación

Escuche el enunciado 6:
https://drive.google.com/file/d/1DPj7qaHF2_-l7kal... que se refiere a la ENTONACIÓN, considera usted:
5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Distante: 3 (60%)

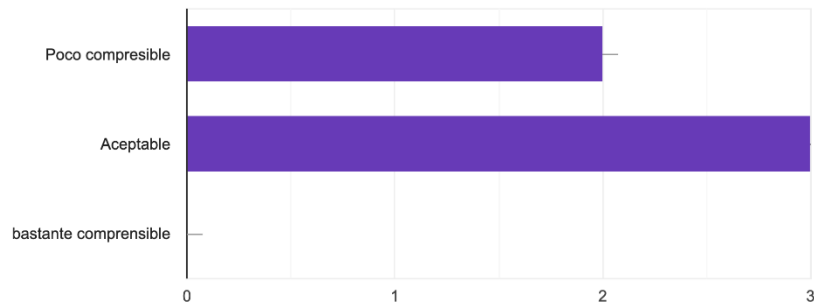
Aproximado: 2 (40%)

Segmentos: enunciado 3 – Semana 1

"Hol::a a todos:: ¿Qué tal? Eh... Lorena...eh...hoy yo estoy a trabajar en São Paulo...eh... pienso que::...no poderé estar en nossa classe...eh... estou muito cansado... ainda en trabajo eh... ¿todo bie::n?"

Figura 31 - Pronúncia

Escuche una vez más. En lo que se refiere a la pronunciación de las letras como las "g" / "j" y "r" / "rr".
considera usted:
5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Pouco compreensível: 2 (40%)

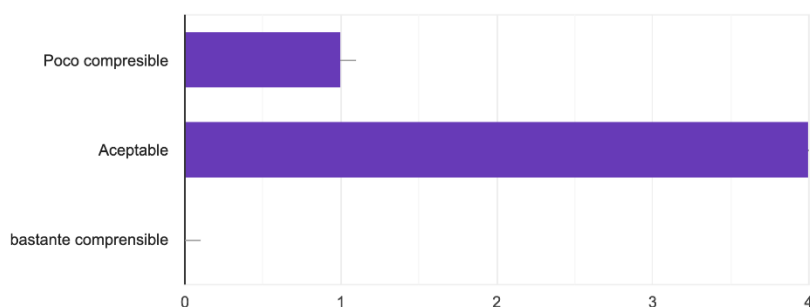
Aceitável: 3 (60%)

Segmentos: enunciado 6 – Semana 7

"Yo estoy en camino del trabajo... y tú... indo a la playa... no... no puede ser verdad..."

Figura 32 - Pronúncia

Escuche una vez más. En lo que se refiere a la pronunciación de las letras como las "g"/ "j" y "r" / "rr".
considera usted:
5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Pouco compreensível: 1 (20%)

Aceitável: 4 (80%)

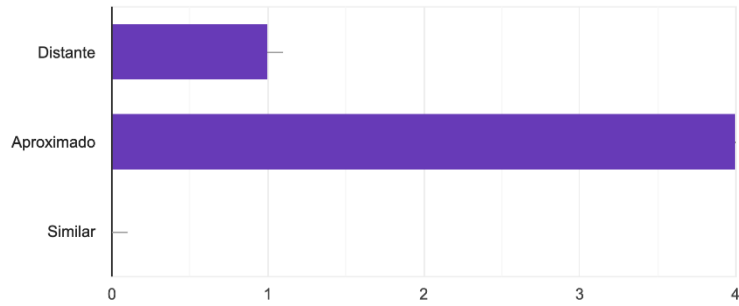
Vogais: enunciado 3– Semana 1

"Hol::a a todos:: ¿Qué tal? Eh... Lorena...eh...hoy yo estoy a trabajar en São Paulo...eh... pienso que::...no poderé estar en nossa classe...eh... estou muito cansado... ainda en trabajo eh... ¿todo bie::n?"

Figura 33 - Pronúncia das vogais

Escuche una vez más. En lo que se refiere a la pronunciación de las VOCALES en lengua española, considera usted:

5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Distante 1 (20%)

Aproximado 4 (80%)

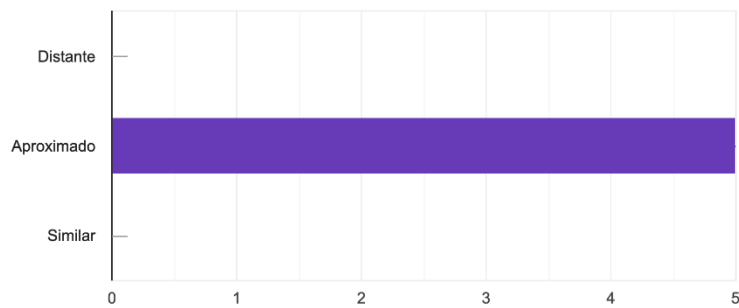
Vogais: enunciado 6 – Semana 7

"Yo estoy en camino del trabajo... y tú... indo a la playa... no... no puede ser verdad..."

Figura 34 - Pronúncia das vogais

Escuche una vez más. En lo que se refiere a la pronunciación de las VOCALES en lengua española, considera usted:

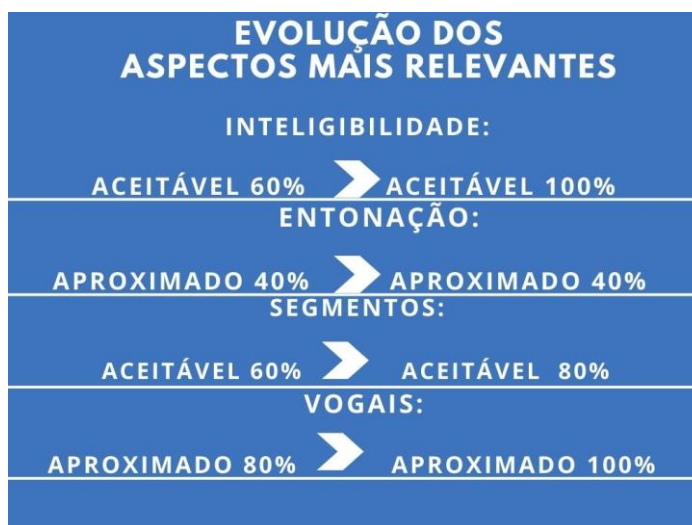
5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Aproximado: 5 (100%)

Figura 35 - Evolução dos aspectos mais relevantes



Fonte: Elaborado pela autora.

2.3.1. De acordo com as análises das provas perceptivas do participante Flávio, observa-se seu **avanço de 40%** no que se refere à **Inteligibilidade**, sendo classificado em escala graduada no nível Aceitável; já o elemento **Entonação se mantém em 40%**, sendo classificado no nível Aproximado; no que diz respeito aos **Segmentos**, houve **avanço de 20%**, sendo classificado no nível Aceitável; quanto às **Vogais**, observa-se **avanço de 40%**, sendo classificado no nível Aproximado.

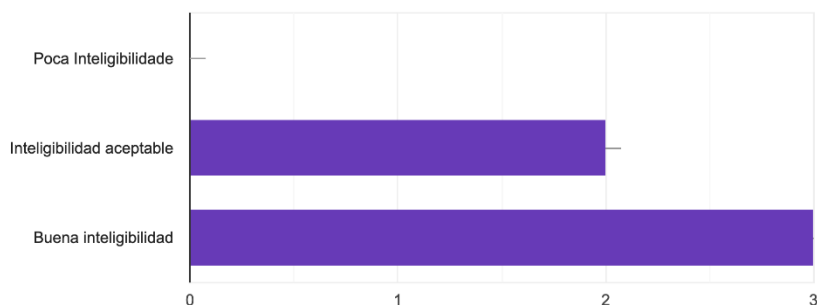
6.4 Participante Bruna

Inteligibilidade: enunciado 4 – Semana 2

"buenas tardes Lore:na:: ah::: yo quiero saber si::: tengo que enviar el video aquí en el grupo o::: en la conversación privada contigo".

Figura 36 - Inteligibilidade do enunciado

En lo que se refiere a la INTELIGIBILIDAD del ENUNCIADO 4, considera usted: No que se refere à INTELIGIBILIDADE do recorte de fala em quest...MdBSWyUjMqGLgzbKNNx1/view?usp=sharing como:
5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Inteligibilidade aceitável: 2 (40%)

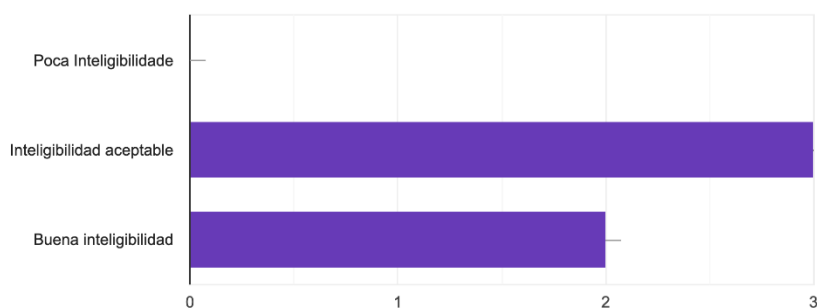
Boa inteligibilidade: 3 (60%)

Inteligibilidade: enunciado 5 – Semana 7

"Hola Lore... Buenas tardes eh...creo que hoy no podré/no pondré... participar de la clase...porque... tengo::: una otra clase que tengo que... ir:: y va a ser en la misma... hora:: de la tua clase... y no puedo faltar".

Figura 37 - Inteligibilidade do enunciado

En lo que se refiere a la INTELIGIBILIDAD del ENUNCIADO 5, considera usted: No que se refere à INTELIGIBILIDADE do recorte de fala em questã...b4PzHEK2iw2P6MzjU6pyfS/view?usp=sharing como:
5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Inteligibilidad aceptable: 3 (60%)

Buena inteligibilidad: 2 (40%)

Entonación: enunciado 1 – Semana 1

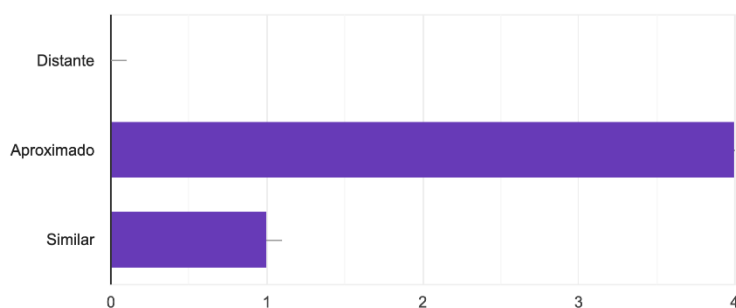
"Gracias Lorena... estoy muy animada para conocer a todos eh... hasta más tarde (risos)".

Figura 38 - Entonación

Escuche el enunciado 1:

<https://drive.google.com/file/d/1vse9kMu5qRNnal...ONACIÓN de la lengua española, considera usted:>

5 respuestas



Fonte: Resumen de respuestas formulario Google.

Aproximado: 4 (80%)

Similar: 1 (20%)

Entonación: enunciado 7 – Semana 7

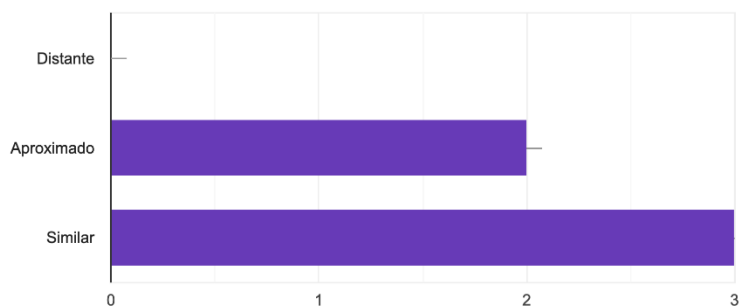
"Hola Lore... Buenas tardes eh...creo que hoy no podré/no pondré... participar de la clase...porque... tengo::: una otra otra clase que tengo que... ir::: y va a ser en la misma... hora:: de la tua clase... y no puedo faltar".

Figura 39 - Entonación

Escuche el enunciado 7:

<https://drive.google.com/file/d/1RMBOvmgJTib4Pz...ue> se refiere a la ENTONACIÓN, considera usted:

5 respuestas



Fonte: Resumen de respuestas formulario Google.

Aproximado: 2 (40%)

Similar: 3 (60%)

Segmentos: enunciado 1 – Semana 1

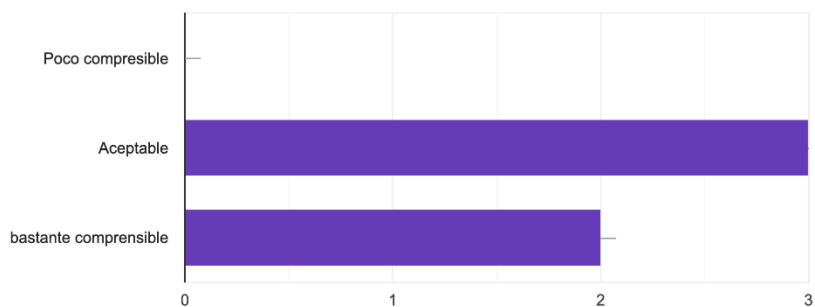
"Gracias Lorena... estoy muy animada para conocer a todos eh... hasta más tarde (risos)".

Figura 40 - Pronúncia

Escuche una vez más. En lo que se refiere a la pronunciación de las letras como las "g"/ "j" y "r" / "rr".

considera usted:

5 respuestas



Fonte: Resumen de respuestas formulario Google.

Aceptável 3 (60%)

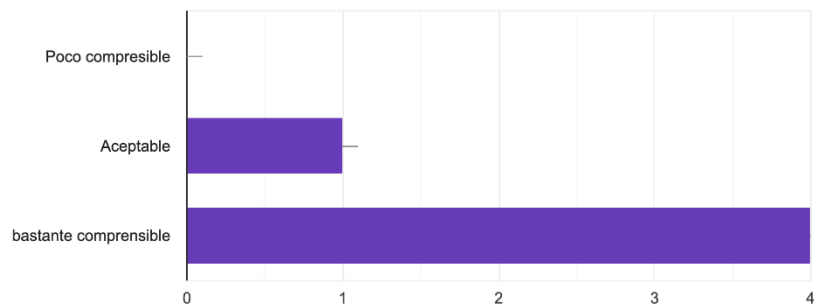
Bastante comprensível: 2 (40%)

Segmentos: enunciado 7 – Semana 7

"Hola Lore... Buenas tardes eh...creo que hoy no podré/no pondré... participar de la clase...porque... tengo::: una otra otra clase que tengo que... ir::: y va a ser en la misma... hora::: de la tua clase... y no puedo faltar".

Figura 41 - Pronúncia

Escuche una vez más. En lo que se refiere a la pronunciación de las letras como las "g" / "j" y "r" / "rr". considere usted:
5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Aceitável 1 (20%)

Bastante compreensível : 4 (80%)

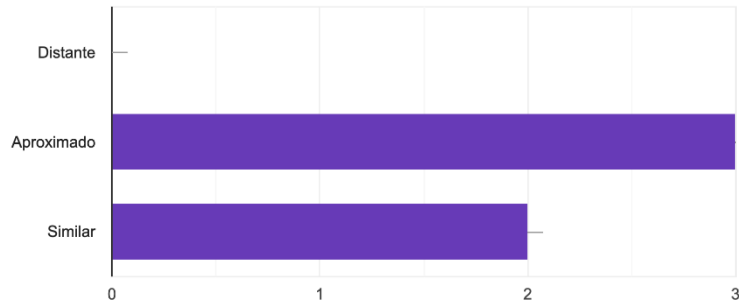
Vogais: enunciado 1 – Semana 1

"Gracias Lorena... estoy muy animada para conocer a todos eh... hasta más tarde (risos)".

Figura 42 - Pronúncia das vogais

Escuche una vez más. En lo que se refiere a la pronunciación de las VOCALES en lengua española, considera usted:

5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Aproximado: 3 (60%)

Similar: 2 (40%)

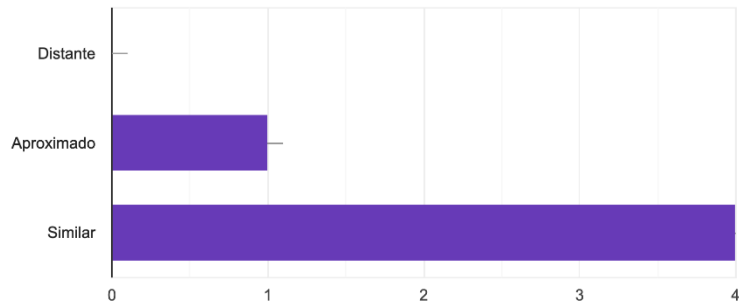
Vogais: enunciado 7 – Semana 7

"Hola Lore... Buenas tardes eh...creo que hoy no podré/no pondré... participar de la clase...porque... tengo::: una otra otra clase que tengo que... ir::: y va a ser en la misma... hora::: de la tua clase... y no puedo faltar".

Figura 43 - Pronúncia das vogais

Escuche una vez más. En lo que se refiere a la pronunciación de las VOCALES en lengua española, considera usted:

5 respuestas



Fonte: Resumo de respostas formulário Google.

Aproximado: 1 (20%)

Similar: 4 (80%)

Figura 44 - Evolução dos aspectos mais relevantes



Fonte: Elaborado pela autora.

2.4.1. De acordo com as análises das provas perceptivas da participante Bruna, observa-se um **avanço de 20%** no que se refere à **Inteligibilidade**, sendo classificada em escala graduada no nível Aceitável; à **Entonação de 40%**, sendo classificada no nível Similar; aos **Segmentos de 40%**, sendo classificada no nível Bastante compreensível; às **Vogais igualmente de 40%**, sendo classificada no nível Similar.

6.5 Conclusão das análises

Verificou-se que apenas um (1) dos quatro (4) participantes não evoluiu, o que representa 25%⁵⁰ do total. Essa participante não apresentou desenvolvimento dos aspectos analisados, inclusive apresentou retrocesso em três dos itens examinados: Inteligibilidade, Entonação e Segmentos, tendo se mantido em um único aspecto: Vogais, no qual se manteve em 60% na escala graduada "Aproximado". Portanto, isso demonstra que a proposta didática foi positiva em relação ao desenvolvimento da Competência Fônica (no que concerne à produção) para a grande maioria dos participantes.

⁵⁰ Apenas Simone (25%) não apresentou desenvolvimento dos aspectos analisados. Os demais participantes (75%) demonstraram avanços em quase todos os aspectos.

Figura 45 - Análise final da evolução dos participantes

Análise final da evolução dos participantes

Aspectos	Kátia	Simone	Flávio	Bruna
Inteligibilidade	✓		✓	✓
Entonação	✓		se mantém	✓
Segmentos	✓		✓	✓
Vogais	✓	se mantém	✓	✓

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, a seção de análises das gravações.

7 ANÁLISE DAS GRAVAÇÕES

Nesta seção serão analisadas as gravações dos encontros síncronos possibilitados pelo aplicativo de videochamadas Skype. Serão analisados recortes de fala em momentos de interação entre os participantes a fim de analisar o desenvolvimento das Competências Fônicas nos níveis produtivo, perceptivo e interativo, além das Competências Interativas e Mediadoras com base no modelo proposto em Leite Araújo (2021).

7.1 As gravações

Os encontros foram gravados por meio do Programa OBS Studio e da funcionalidade de gravação de vídeo chamada do próprio aplicativo Skype para gravação da imagem e do som das aulas (arquivos em formato MP4). O tempo total das gravações é de 18 horas 58 minutos (ver transcrições nos anexos). O critério de escolha das gravações a serem analisadas se deu em coerência com as análises das provas perceptivas obtidas através do WhatsApp, nas quais foram analisados áudios de dois momentos da aplicação da proposta didática: início e fim. Logo, devido ao extenso tempo de gravações, foram selecionados apenas dois (2) encontros síncronos em que todos os participantes estavam presentes: dia 24 de outubro de 2019 (tempo total de 52 min 49 seg)⁵¹ e dia 17 de dezembro de 2019 (70 min 24 seg)⁵².

7.2 Aspectos a serem analisados

Por intermédio deste instrumento, foi possível observar a interação entre os participantes: se houve evolução nas estratégias de comunicação oral empregadas, igualmente se houve avanços no que diz respeito aos níveis fônico e segmental utilizados para se comunicar na língua-alvo.

No tocante à interação oral, foram observadas as estratégias de negociação, de cooperação e de mediação oral. Foram consideradas as intervenções que cada participante fez no discurso dos demais que participaram dos intercâmbios comunicativos, bem como as mediações que realizou em seu próprio discurso. A pesquisadora se deteve, especialmente, no que se refere à mediação que o aprendiz fez em sua própria interlíngua por considerar o alto nível de inteligibilidade entre o português brasileiro e o espanhol. (LEITE ARAÚJO, 2021).

⁵¹ 4º encontro, 2ª semana: Tarefa possibilitadora.

⁵² 17º encontro, 7ª semana da proposta didática: Avaliação e autoavaliação do processo.

7.3 Da sistematização aos critérios de análise

Para a realização destas análises, a pesquisadora escutou atentamente as gravações mencionadas com o apoio de suas respectivas transcrições (ver Apêndices H e I). Posteriormente, foi verificado o número de incidências das estratégias de mediação oral, cooperação e negociação aflorado nos discursos dos aprendizes nos momentos inicial e final da proposta didática.

A fim de sistematizar os componentes da interação e em seguida transformá-los em critérios de análises para a avaliação dos dados, foi-lhes conferida uma escala numérica de 1 a 3. Nesta escala, 1 equivale a "não houve esforço" do aprendiz para executar as estratégias que correspondem à interação e à produção oral, dado que, quando participa, utiliza a língua materna; 2 condiz com "houve esforço", mas há interferências claras da língua materna; 3 representa "se aproxima" das estratégias e dos fatores de interação.

Com o intuito de identificar o esforço por parte de cada participante, foi adotado o critério numérico de acordo com o número de reparações durante os intercâmbios comunicativos. Considerou-se "houve esforço" se era consciente de seus equívocos e logo se corrigia pelo menos 2 vezes. Considerou-se "se aproxima" se o informante se reparava mais de 3 vezes. Desse modo, foi possível analisar o processo de aquisição das competências fônicas específicas (competência interativa, competência produtiva e competência mediadora) que os alunos utilizaram em sua comunicação oral. (LEITE ARAÚJO, 2021).

Para tal, esta observação possui, primeiramente, caráter quantitativo, visto que os critérios estabelecidos são objetivos; isso significa que será verificado se houve evolução dos informantes no componente interação. Ainda assim, tal observação também possui uma perspectiva qualitativa, posto que a pesquisadora, baseada em sua percepção, fará alguns comentários sobre o processo de aquisição da língua oral na seção "observações". (LEITE ARAÚJO, 2021).

7.4 Resultados das análises

As tabelas abaixo demonstram o número de ocorrências das estratégias de comunicação oral afloradas nos discursos dos informantes durante os intercâmbios comunicativos no início e no fim da proposta didática.

Figura 46 - Tarefa possibilitadora

4º ENCONTRO ➤ 2ª SEMANA
TAREFA POSSIBILITADORA

INFORMANTES	MEDIÇÃO			COOPERAÇÃO			NEGOCIAÇÃO		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
SIMONE	6	14	3	18	37	6			
FLÁVIO	6	21	1	7	32	24		2	
KÁTIA	5	14	5	5	31	18		2	
BRUNA	5	12	5	5	28	31		1	

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 47 - Avaliação e autoavaliação do processo

17º ENCONTRO ➤ 7ª SEMANA
TAREFA: AVALIAÇÃO E
AUTOAVALIAÇÃO DO PROCESSO

INFORMANTES	MEDIÇÃO			COOPERAÇÃO			NEGOCIAÇÃO		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
SIMONE	4	17	9	9	26	20		7	
FLÁVIO	8	15	4	3	24	46		11	5
KÁTIA	7	15	6	2	30	36		4	2
BRUNA	8	17	5	4	28	42		3	10

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar ambas as tabelas, verifica-se que houve evolução da maioria dos participantes da pesquisa no que se refere ao desenvolvimento das estratégias de comunicação oral.

1. É possível observar, na segunda tabela, que a escala numérica 3 da mediação apresenta avanço em sua maioria, ou seja, há uma aproximação das estratégias e dos fatores de interação, visto que a incidência de autorreparações e intervenções no discurso do colega é mais recorrente.
2. A escala numérica 3, da cooperação, demonstra notoriamente a evolução dos aprendizes. O número de ocorrências durante os intercâmbios comunicativos comprova seu interesse e contribuição na manutenção dos temas abordados em sala de aula. Portanto, constata-se aproximação das estratégias e dos fatores de interação.
3. Ao analisar a negociação, considera-se que na primeira tabela houve pouca incidência, posto que os aprendizes não tinham discussão suficiente para solucionar problemas. Já na segunda, verifica-se que eles têm mais capacidade para negociar: se esforçam para argumentar, tomam o turno de fala e tentam persuadir seu interlocutor. Logo, a escala numérica 2 sugere que houve esforço da maioria em negociar. Também se nota que Flávio, Kátia e Bruna se aproximam das estratégias e dos fatores de interação.

Em ambos os momentos (representados acima pelas tabelas), nota-se que Simone participa menos, demonstra insegurança para comunicar-se na língua-alvo, visto que seu discurso está constantemente permeado pela sua língua materna e pelo italiano, língua estrangeira em que tem mais segurança. Na sétima e na última semana do curso, percebe-se que ainda há pouco esforço para comunicar-se em espanhol. O não desenvolvimento poderia ser explicado porque ela não faz o esforço necessário, portanto as suas estratégias comunicativas não se desenvolveram tanto como observado nos demais participantes.

Essa constatação corrobora os dados vistos anteriormente nas análises das provas perceptivas. Desse modo, entende-se que houve desenvolvimento da Competência Fônica por parte dos participantes Flávio, Kátia e Bruna, com exceção da participante Simone, pelo menos no que diz respeito à produção oral. Do ponto de vista da proposta didática, considera-se que o trabalho

foi exitoso, já que se observa a evolução da produção oral, das estratégias e dos fatores de interação por parte da maioria dos aprendizes.

A seguinte seção trata das análises dos questionários de avaliação do processo e da autoavaliação dos aprendizes.

8 ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DO PROCESSO E AUTOAVALIAÇÃO DOS APRENDIZES

Nesta seção são analisados os questionários (ver apêndices) de avaliação da proposta didática e autoavaliação do rendimento e aproveitamento do curso por parte de cada um dos informantes. Por meio da análise desses instrumentos, pode-se verificar se houve desenvolvimento da Competência Fônica dos aprendizes, bem como o cumprimento dos objetivos didáticos propostos.

8.1 Análise da avaliação do processo

No que se refere ao conteúdo do formulário de avaliação do processo, foram elaboradas cinco (5) perguntas subjetivas e um (1) item objetivo. A primeira pergunta fez uma consulta de disponibilidade caso houvesse um segundo módulo; a segunda pergunta foi dividida nos itens A e B, e solicitou a opinião dos participantes sobre se houve suficiente interação para que a língua-alvo fosse desenvolvida, bem como se julgavam que o grupo parecia estar integrado e motivado:

Figura 48 - Opinião sobre a interação para que a língua alvo fosse desenvolvida

The image shows a printout of a Google Form with three questions. The first question asks about the availability of a second module. The second question is split into two parts: 'a' asks about sufficient interaction in the classroom, and 'b' asks about the group's integration and motivation. Each question has a text input field labeled 'Tu respuesta'.

1- Primeiramente, gostaria de consultar sua disponibilidade em participar do segundo módulo no primeiro semestre do ano de 2020. Você poderia continuar a ter as aulas no mesmo dia e horário do módulo anterior (terças e quintas de 20h às 21h)? *

Tu respuesta

2 -SOBRE OS PARTICIPANTES: a - Houve suficiente interação em sala de aula para que a língua - alvo fosse desenvolvida? Justifique. *

Tu respuesta

b- Em sua opinião, o grupo parecia estar integrado e motivado? *

Tu respuesta

Fonte: Print formulário Google.

A terceira questão focalizou o processo de ensino-aprendizagem e foi organizada nos itens A, B, C e D incluindo o item objetivo, a fim de que os informantes pudessem comentar o que mais lhes motivou durante o processo; como classificavam, de 1 a 3, o desenvolvimento da oralidade do grupo; se achavam que a metodologia empregada havia favorecido o desenvolvimento da língua

oral; e se consideravam que a comunicação majoritariamente oral no grupo de WhatsApp havia sido relevante para o processo de desenvolvimento da língua oral:

Figura 49 - Sobre o processo de ensino

3- SOBRE O PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM: a- O que mais lhe motivou durante o processo? *

Tu respuesta

b- De 1 a 3, como classificaria o desenvolvimento da oralidade do grupo (sendo 1 regular, 2 bom e 3 muito bom)? *

1 - regular

2 - bom

3 - muito bom

Otro: _____

c- Na sua perspectiva, a metodologia empregada no curso favoreceu desenvolvimento da língua oral? Justifique. *

Fonte: Print formulário Google.

A penúltima questão requereu o ponto de vista dos cursistas a respeito dos dispositivos e da tecnologia e foi fragmentada nos itens A e B. Questionou-se quais desafios e limitações foram impostos pela tecnologia ao processo de ensino-aprendizagem e como driblá-los:

Figura 50 - Sobre os dispositivos e tecnologia

d- Em sua opinião, a comunicação no grupo do Whats app, feita majoritariamente por áudios, foi relevante para o processo de desenvolvimento da língua oral? Por quê? *

Tu respuesta

4 - SOBRE OS DISPOSITIVOS E TECNOLOGIA: a- Baseado em sua vivência no primeiro módulo, quais os desafios e limitações impôs a tecnologia ao processo de ensino e aprendizagem? *

Tu respuesta

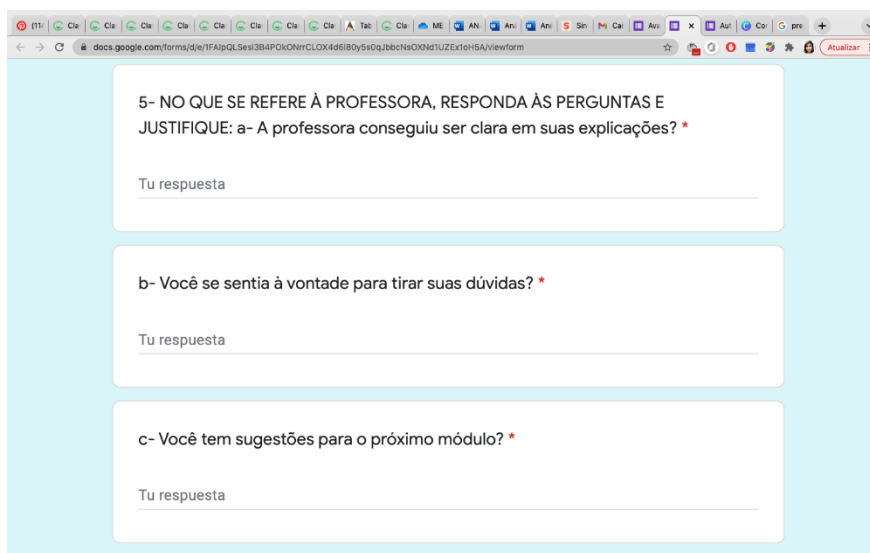
b- Como driblá-los? *

Tu respuesta

Fonte: Print formulário Google.

A última pergunta se referiu à professora e foi dividida nos itens A, B e C, a fim de que os participantes pudessem opinar se a docente conseguiu ser clara em suas explicações; se os aprendizes se sentiam à vontade para tirar suas dúvidas, além de solicitar sugestões para um possível segundo módulo:

Figura 51 - Referente à professora



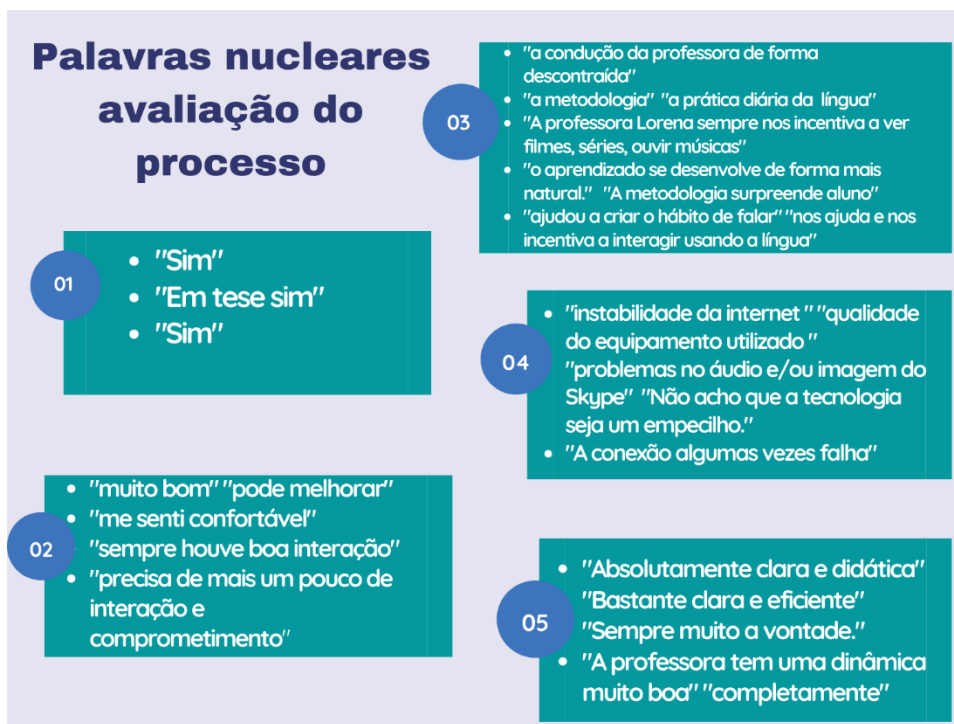
The image shows a printout of a Google Form. The form is titled "5- NO QUE SE REFERE À PROFESSORA, RESPONDA ÀS PERGUNTAS E JUSTIFIQUE: a- A professora conseguiu ser clara em suas explicações? *". Below the title, there are three questions, each followed by a "Tu respuesta" label and a text input field. The questions are: "a- A professora conseguiu ser clara em suas explicações? *", "b- Você se sentia à vontade para tirar suas dúvidas? *", and "c- Você tem sugestões para o próximo módulo? *". The form is displayed in a browser window with a light blue background.

Fonte: Print formulário Google.

8.2 Resultados do formulário de avaliação do processo

Após análise das respostas obtidas, foi possível sintetizá-las através das palavras nucleares presentes nos textos, conforme mostra o quadro abaixo:

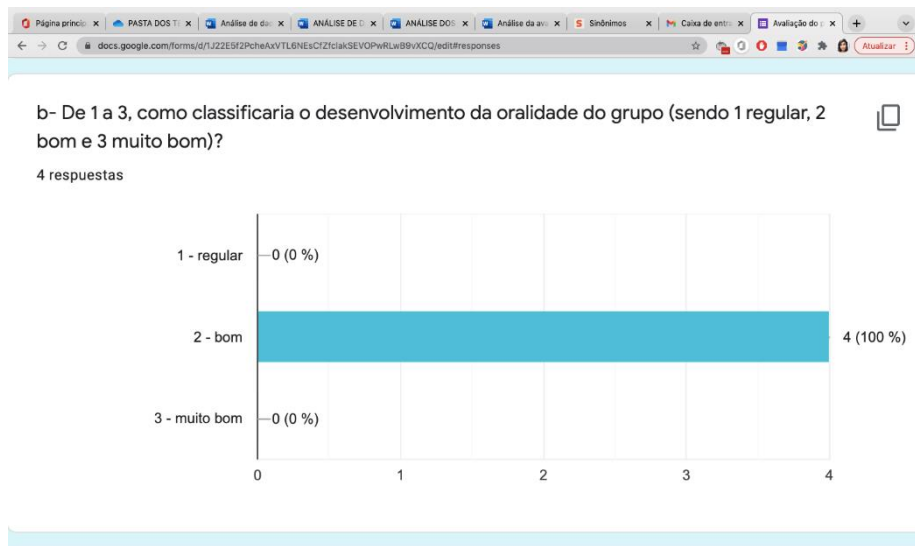
Figura 52 - Palavras nucleares avaliação do processo



Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro seguinte, é possível observar os resultados do item objetivo (B) da questão três (3). Constata-se que 100% dos participantes julgaram ter sido "bom" o desenvolvimento da oralidade do grupo:

Figura 53 - Desenvolvimento da oralidade



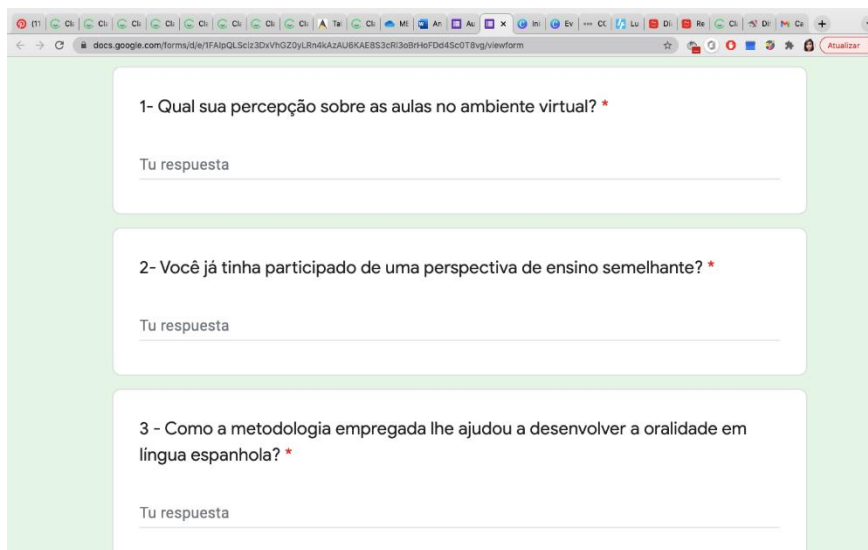
Fonte: Print resumo respostas formulário Google.

Portanto, por meio desses resultados, conclui-se que, em sua maioria, os aprendizes consideram que houve suficiente interação em sala de aula, e que o grupo estava integrado, porém julgam que seria necessário mais comprometimento por parte dos alunos. Igualmente, verifica-se que a metodologia aplicada os surpreendeu, dado que a língua-alvo se desenvolveu naturalmente, principalmente a partir do hábito de falar e interagir diariamente por meio do WhatsApp. Segundo eles, a instabilidade da conexão da internet foi o maior desafio dos encontros síncronos pelo Skype, embora não julguem as tecnologias como um empecilho. Logo, concluiu-se que os aprendizes se sentiram à vontade para tirar suas dúvidas, pois a docente conduziu o curso de maneira descontraída, sendo dinâmica, clara e eficiente.

8.3 Análise da autoavaliação dos aprendizes

No que tange ao conteúdo do formulário de autoavaliação proposto aos aprendizes, seu modelo seguiu o mesmo padrão do anterior, conforme se pode observar abaixo. Contém cinco (5) perguntas abertas que indagaram sobre a sua percepção das aulas no ambiente virtual; suas experiências passadas; como a metodologia colaborou para o desenvolvimento da oralidade em espanhol; se se sentem seguros para se comunicar oralmente na língua-alvo; e como autoavaliam sua participação e seu desenvolvimento da língua espanhola no decorrer da aplicação da ação didática:

Figura 54 - Formulário do Google



The image shows a screenshot of a Google Form displayed in a web browser. The browser's address bar shows the URL: docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSciz3DVVHGZzyLRn6kAZAU8KAE8S3CRI3oBHF0d45c0T8vg/viewform. The form has a light green background and contains three questions, each followed by a text input field labeled 'Tu respuesta'. The questions are:

- 1- Qual sua percepção sobre as aulas no ambiente virtual? *
- 2- Você já tinha participado de uma perspectiva de ensino semelhante? *
- 3 - Como a metodologia empregada lhe ajudou a desenvolver a oralidade em língua espanhola? *

Fonte: Print formulário Google.

Figura 55 - Formulário do Google

4- Após o primeiro módulo do curso, como você se sente para iniciar uma conversa e se comunicar em língua espanhola? *

Tu respuesta

5- Como você avalia a sua participação no curso e seu desenvolvimento da língua espanhola durante o primeiro módulo de aulas? *

Tu respuesta

Enviar Borrar formulario

Fonte: Print formulário Google.

8.4 Resultados do formulário de autoavaliação dos aprendizes

Do mesmo modo, após a análise das respostas dos informantes, pôde-se condensá-las em palavras nucleares presentes nos textos, segundo ilustra o quadro abaixo:

Figura 56 - Palavras nucleares autoavaliação dos aprendizes



Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio dos resultados observados acima, é possível verificar que a percepção dos participantes sobre as aulas em ambiente virtual foi, predominantemente, positiva, sendo eficiente para o desenvolvimento da língua oral, apesar de ser desafiadora no quesito comprometimento, mas ao mesmo tempo "prática" e "facilitadora", já que poderiam participar de qualquer lugar. No que diz respeito à metodologia utilizada, todos os participantes julgaram que os ajudou a desenvolver a oralidade por tornar o processo fluido e natural, possibilitando uma rápida assimilação da língua, além de se sentirem mais incentivados a consumir conteúdo em espanhol. Finalmente, constata-se que todos eles avaliam sua participação e desenvolvimento da língua como "bom", sendo necessário melhorar, por isso já se sentem mais seguros e confiantes para se comunicar em espanhol, estando conscientes de seus limites e julgando ainda terem limitações de vocabulário.

Na próxima seção, utilizam-se os resultados encontrados neste capítulo de análises e discussões para responder às perguntas de pesquisa.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, apresentam-se as respostas às três perguntas de pesquisa que nortearam todo o processo descrito nesta dissertação. Também se comenta sobre as contribuições para a área dos estudos relativos à didática da pronúncia no âmbito da Linguística Aplicada. Dessa forma, ressalta-se a importância dos estudos relativos ao ensino/aprendizagem/aquisição da língua oral e sua relevância inclusive para a formação inicial de professores. Por fim, apresentam-se as dificuldades e limitações deste estudo e apontam-se sugestões para futuros estudos.

9.1 As perguntas de pesquisa

Figura 57 - Perguntas de pesquisa e instrumentos de coleta de dados

Perguntas de Pesquisa e instrumentos de coleta de dados			
Perguntas de Pesquisa	Gravações (Skype) e Portfólio Oral WhatsApp	Planos de aula e Diários	Avaliação e autoavaliação
1- Quais as especificidades do Ensino-aprendizagem de E/LE em ambiente virtual?	✓	✓	✓
2- Em que medida a proposta didática, baseada na abordagem por tarefas aliada à abordagem oral em ambiente virtual, proporciona o desenvolvimento da CF dos aprendizes?	✓	✓	
3- Quais os indícios de desenvolvimento da CF dos aprendizes?	✓	✓	✓

Fonte: Elaborado pela autora

1) Quais as especificidades do ensino-aprendizagem de E/LE em ambiente virtual?

Com base nos dados analisados, pode-se concluir que o ensino de espanhol em ambiente cibernético foi um grande facilitador, devido à possibilidade de reunir um grupo de aprendizes de distintas regiões do país por meio da conexão de internet e mediante um aplicativo de videochamadas, quando optar por aulas remotas ainda era uma questão de escolha para docentes e discentes.

Ofereceu mais flexibilidade, fomentou a autonomia dos aprendizes, mas, em contrapartida, exigiu a interação e o comprometimento dos aprendizes para o desenvolvimento da Competência Fônica, não só na perspectiva do indivíduo, mas do grupo. Permitiu o engajamento dos alunos e a criação de vínculos afetivos, posto que foram explorados os recursos da câmera e áudios para dar ênfase às explicações por meio da entonação, gestual e expressão facial, fundamentais para agregar dinamismo às aulas e propiciar feedbacks à professora e aos estudantes. (GIRALT; FLORES; LARIBAL, 2019).

O aplicativo WhatsApp teve papel protagonista, dado que promoveu um novo espaço de interação para o desenvolvimento das estratégias de comunicação oral e produção oral necessárias para o desenvolvimento da CF que estava limitado a dois encontros semanais das aulas on-line. Potencializou os momentos de interação acerca de temas significativos para o grupo e motivou os alunos a se comunicarem oralmente.

Apesar das TDICS serem um canal possibilitador, ao longo da proposta didática os agentes do processo formador (ALMEIDA FILHO, 2018) se depararam com situações obstáculo que tornaram o processo mais árduo no que tange à instabilidade da conexão de internet, à qualidade dos dispositivos utilizados pelos envolvidos, e principalmente, à falta de familiaridade com o uso das ferramentas digitais no decorrer dos encontros síncronos, bem como à insuficiente assiduidade dos participantes, fato que inviabilizou dois encontros e limitou os momentos de interação no Skype. Por isso é importante dialogar sobre como desenvolver essas competências tecnológicas a fim de que se possa usufruir do que elas têm a oferecer para o êxito do processo (SILVA, 2018). Também se faz necessário reforçar a relevância do planejamento com o fim de desviar-se dos imprevistos que podem surgir durante alguma etapa do processo.

Na atualidade, tais contratempos ocorreriam em menor proporção, já que, passados dois anos de pandemia, a população mundial teve que se adaptar num curto espaço de tempo não só ao manuseio das tecnologias como também às novas condutas sociais necessárias para um satisfatório aproveitamento das atividades desempenhadas sincronamente, especialmente no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem remoto.

É importante destacar que esta proposta didática demonstrou ser positiva, dado que havia interesse por parte dos aprendizes em desenvolver a língua oral em ambiente virtual. Além disso, por meio das análises dos dados é possível sugerir que seja aplicada em grupos de até 15 pessoas.

Em um grupo demasiado numeroso, possivelmente perder-se-ia o foco e se dificultaria a criação e a manutenção do vínculo entre os participantes.

2) Em que medida a proposta didática, baseada na abordagem por tarefas aliada à abordagem oral em ambiente virtual, proporciona o desenvolvimento da CF dos aprendizes?

Os dados analisados neste trabalho demonstram que a ação didática fundamentada na abordagem por tarefas aliada à abordagem oral funcionou bem e atingiu os objetivos, o que valida a proposta didática.

Conseguiu-se criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da língua oral nos espaços síncrono (Skype) e assíncrono (WhatsApp) ao se propor tarefas, via de regra, lúdicas, estimulantes e descontraídas, nas quais os aprendizes se sentiam cômodos para falar de temas que lhes interessavam (mais além do tema central cinema e mundo hispânico), logo esclareciam suas dúvidas em meio às situações promovidas pela conversação espontânea que demandava novas estruturas e novo vocabulário necessários para o andamento tanto das tarefas da ação didática quanto da comunicação em geral. Ou seja, os informantes não só estiveram expostos a situações reais e significativas de uso da língua-alvo, mas tinham que interagir, negociar sentidos, cooperar, como também tomar decisões em L2. (CANTERO SERENA, 2019)

O modelo de aulas desenhado com o apoio da pesquisa de interesse (ver Apêndice B), vinculado a um conceito, também assíncrono, revelou o WhatsApp como protagonista de uma imersão fônica, pelo seu contexto mais direto, espontâneo (PAYA, 2014) e significativo que a sala de aula virtual do Skype. Segundo os próprios estudantes, o aplicativo WhatsApp foi "ferramenta fundamental", pois os ajudou no "processo de autoconfiança", também para "ouvir com mais clareza palavras" e "identificar erros de pronúncia", além de os incentivar a ver filmes, séries, bem como escutar músicas, fomentando um novo hábito diário: consumir e comunicar-se em língua espanhola. (GIRALT; FLORES; LARIBAL, 2019). Para isso, é importante ressaltar que ao longo deste processo, a professora/pesquisadora refletiu acerca do possível excesso de seu protagonismo nesses espaços cibernéticos (SILVA, 2018), monitorando seu papel com o intuito mais de guiar e estimular que protagonizar, buscando sempre fomentar a intervenção espontânea dos aprendizes. (BURNS, 2005).

3) Quais os indícios de desenvolvimento da CF dos aprendizes?

Tendo em mão os dados das provas perceptivas obtidas por meio do portfólio oral do WhatsApp, pode-se certificar que houve desenvolvimento e aquisição das competências perceptiva e produtiva no que diz respeito à Inteligibilidade, Entonação e Pronúncia dos segmentos por parte dos participantes Kátia, Flávio e Bruna. Somente Simone não apresentou evidências de evolução nos aspectos verificados, apresentando retrocesso em três itens: Inteligibilidade, Entonação e Segmentos. Abaixo se observam os indícios da evolução dos aprendizes:

1- Kátia **avançou**: 20% na Inteligibilidade, 20% na Entonação e 40% na pronúncia dos segmentos consonantais e vocálicos;

2- Flávio **avançou**: 40% na Inteligibilidade, 20% na pronúncia dos segmentos consonantais e 40% nos vocálicos. **Manteve-se** no nível Aproximado da Entonação a 40%;

3- Bruna **avançou**: 20% na Inteligibilidade, 40% na Entonação, 40% na pronúncia dos segmentos consonantais e vocálicos.

4- Simone **retrocedeu**: 40% na Inteligibilidade, 20% na Entonação, 40% na pronúncia dos segmentos consonantais. Manteve-se no nível Aproximado na pronúncia das vogais a 60%.

Igualmente apura-se que houve evolução mais significativa, no que corresponde às estratégias de comunicação oral, dos informantes Kátia, Flávio e Bruna. Em seus intercâmbios comunicativos, observou-se a aproximação das estratégias e dos fatores de interação na **escala numérica de 0 a 3, atingindo o valor máximo, ou seja, 3, na mediação e na cooperação**. Em relação à **negociação**, notou-se que **houve esforço** da maioria em negociar, mas somente Kátia, Flávio e Bruna têm maior incidência na **escala numérica de 0 a 3, atingindo o valor máximo**.

Nesse sentido, os questionários de avaliação e autoavaliação também indicam que 100% dos participantes julgam ter sido "bom" o desenvolvimento da oralidade do grupo. Apesar disso, acreditam ser necessário melhorar.

1 O caso da aluna Simone

Ao longo da ação didática, a aluna Simone demonstrou se sentir insegura para se comunicar em espanhol. Frequentemente se valia da língua materna (português) e da língua estrangeira na qual tinha mais confiança, no caso, o italiano. Sua resposta ao formulário de autoavaliação confirma sua insegurança: ela afirma que "pode e deve melhorar", já que "as ocupações diárias e a influência da língua italiana" a "prejudicaram bastante".

Percebeu que não houve esforço suficiente, de sua parte, para expressar-se na língua-alvo, o que explicaria o não desenvolvimento de sua produção oral, tampouco de suas estratégias comunicativas, como observado nos demais participantes.

9.2 Contribuições para a área de didática da pronúncia

A presente pesquisa foi idealizada e aplicada com foco na oralidade como resposta a uma demanda real situada no contexto de pré-pandemia. Nesse ínterim se dão as análises, já no período da pandemia da Covid-19. Isso traz a reflexão sobre a importância de trabalhos dessa espécie – orientações didáticas de como usar a tecnologia em uma aula comunicativa. Assim, este trabalho se faz atual e necessário por trazer à tona uma perspectiva didática que usa, de fato, a tecnologia a favor do processo de ensino-aprendizagem de L2 calcado na interação.

Averiguou-se que é viável trabalhar a tecnologia a favor do ensino de L2 concebendo a língua como espaço de interação. A ferramenta WhatsApp ganhou protagonismo por se transformar em mais que um meio de comunicação, e sim em um ambiente que permitiu aos aprendizes se apropriar e desenvolver seu próprio discurso na Língua-alvo de forma mais espontânea e significativa que o observado na sala de aula promovida pelo aplicativo de videochamadas Skype. Por meio de um aplicativo ao qual a maioria dos aprendizes têm acesso e familiaridade (WhatsApp), foi proposto um trabalho de negociação por meio de áudios: eram discutidas e negociadas as tarefas e as datas nas quais os alunos tinham que cooperar e estar de acordo com seus colegas. Esse panorama tornou motivadora a tomada de decisões, já que era significativo para cada um deles.

Percebe-se que os conteúdos on-line disponibilizados aos aprendizes de línguas estrangeiras ainda estão, em sua maioria, mediatizados pela escrita. Embora todos tentem usar os recursos on-line, as abordagens fomentam muito mais a participação por escrito em blogs, fóruns, atividades para preencher lacunas, bem como lousas virtuais para desenhar e escrever (PAIVA, 2018). Mesmo através de gravações e outros instrumentos em vídeos e áudios, não se estimula a interação, pois só se grava e se publica posteriormente o arquivo, demonstrando uma mentalidade unilateral e unidirecional, muito restrita às competências perceptivas e produtivas. As ferramentas unidirecionais dos ambientes virtuais tradicionais costumam ser por escrito, são pouco colaborativas e requerem um grande investimento de tempo por parte dos professores que, durante a pandemia, se viram muito mais exigidos, sendo que muitos não tinham formação prévia.

Nesse sentido, observa-se que há pouca tradição acadêmica que fomente a abordagem oral mediante as ferramentas digitais, dado que, tal como se trabalha a língua escrita, também se pode trabalhar a língua oral. Escrever pode ser muito penoso para os aprendizes em nível inicial (GIRALT; CANTERO SERENA, 2020), por isso fez-se uso dos áudios por serem, desde o ponto de vista metodológico, simples, porém inovadores, fundamentados no eixo motivador deste trabalho que é a interação. O WhatsApp, bem como outros aplicativos da mesma natureza, podem ser meios de sair da mediação exclusiva da língua escrita por oferecer um espaço em que as trocas têm características inerentes à língua oral.

Com a pandemia, a história deu um empurrão que fez pensar que a proposta inicial desta investigação tinha passado a ser obsoleta. Obteve-se evidências de que a proposta didática não foi excelente, mas que sim, é possível trabalhar a interação: é fácil e acessível. Esse "empurrão" metodológico estimula que sejam fomentadas atividades colaborativas em plataformas em que a colaboração oral on-line esteja prevista para negociar, negociar previamente antes de ir à sala de aula virtual (síncrona).

9.3 Limitações da pesquisa

Os acontecimentos decorrentes da pandemia interromperam esta pesquisa durante alguns meses, acarretando o atraso de sua conclusão e defesa, bem como a exclusão do desenho e da aplicação do módulo 2 da proposta didática.

Vale ressaltar que, devido ao número reduzido de informantes, a ação didática se viu prejudicada quando não havia quórum suficiente que permitisse a interação, fato que atrasou e limitou a eficácia da proposta didática. Em investigações futuras, recomenda-se ampliar o número de participantes a fim de sustentar o espaço de interação quando houver ausências. Do mesmo modo, observou-se que faltou comprometimento para a execução das atividades necessárias para o andamento das tarefas no ambiente síncrono.

9.4 Sugestões para futuras pesquisas

Com o advento da pandemia da COVID-19, vê-se a urgência de trabalhos que permitam encontrar caminhos coerentes com a proposta de ensino comunicativa e que contribuam para o desenvolvimento das competências que possibilitem ao aluno falar. Quando se ensina L2,

normalmente, se pensa mais em produção e percepção oral, mas isso não é falar (CANTERO SERENA, 2019). Logo, esta proposta abre caminho para o fomento do ensino/aprendizagem da língua oral minimizando a mediação da leitura e da escrita, e espera-se que, de fato, seja útil e aplicável à realidade de muitos professores neste período e no futuro.

Finalmente, ressalta-se o valor deste trabalho no que concerne ao uso das tecnologias, visto que elas têm sido grandes aliadas e vêm permitindo aos docentes e discentes seguir em frente, independentemente do nível escolar – do ensino regular ao ensino de idiomas e cursos esporádicos –, além de possibilitar a socialização de todos durante este longo período pandêmico enfrentado por toda a população mundial. Apesar de não ser o objetivo desta pesquisa, descortinou-se a necessidade de discutir, em estudos futuros, as especificidades da educação mediada por esses meios a fim de evitar a simples transposição direta da sala de aula presencial para a sala de aula virtual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e outras línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

ARANDA, M. C. T. **Interações orais online no ensino do Francês Língua Estrangeira: o projeto Cefradis**. 2011. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ARANDA, M. C. T.; PETIT, T.; FERNANDES, K. Conversações entre futuros professores de FLE: proposta de desenho para a prática on-line da interação oral na formação docente. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 2, 2014.

AYUDA DE GOOGLE MEET. **Novidades de Google Meet**. [2021]. Disponível em: https://support.google.com/meet/answer/9545619?hl=es&ref_topic=7306097. Acesso em: 27 maio 2020.

BACHMAN, L. **Fundamental considerations in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BARTOLÍ, R. M. La pronunciación por tareas en la clase de E/LE. **Phonica**, v. 9-10, p. 164-170, 2013-2014.

BARTOLÍ, R. M. **La pronunciación por tareas en la clase de E/LE**. 2012. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação) – Departamento de Didáctica da Língua e da literatura, Universidade de Barcelona, Barcelona, 2012.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BBC NEWS MUNDO. **Coronavirus: por qué Zoom se ha vuelto tan popular para realizar videollamadas (y otras 3 aplicaciones gratuitas)**. 25 mar. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-52040148>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BBC NEWS MUNDO. **Coronavirus: qué tan seguras son Zoom y otras apps de videollamadas tan populares en la cuarentena por el covid-19**. 31 mar. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-52111179>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (org.). **The Communicative Approach to Language Teaching Oxford**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

BURNS, A. Action research in second language teacher education. *In*: RICHARDS, J. C. (org.). **The Cambridge guide to research in language teaching and education**. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 289-297.

BURNS, A. Action research. *In*: HINKEL, E. (org.) **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 237-253.

BURNS, A. Action Research. *In*: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (org.) **Research methods in Applied Linguistics: a practical resource**. London: Bloomsbury, 2015. p. 187-204.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. *In*: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (ed.). **Language and Communication**. London: Longman, 1983. p. 2-27.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**. v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CANTERO SERENA, F. J. ¿Lengua oral o Lengua? *In*: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA I LA LITERATURA, 2., 1991. **Anais [...]**. Tema: Didáctica de la Lengua Oral. Tarragona: Escola de Magisteri, 1991. p. 89-96.

CANTERO SERENA, F. J. Adquisición de competencias fónicas. *In*: CONGOSTO, Y.; MONTERO, M. L.; SALVADOR, A. (ed.). **Fonética Experimental, Educación Superior e Investigación**. Madrid: Arco-Libros, 2014. p. 29-55.

CANTERO SERENA, F. J. Complejidad y competencia comunicativa. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 71-87, 2008.

CANTERO SERENA, F. J. Conceptos clave en lengua oral. *In*: MENDONZA, A. (coord.) **Conceptos clave en didáctica de la lengua y literatura**. Barcelona: Horsori, 1998. p. 141-153.

CANTERO SERENA, F. J. Didáctica de la pronunciación: de la corrección fonética al enfoque oral. *In* CANTERO SERENA, F. J.; GIRALT, M. (org.). **Pronunciación y enfoque oral en lenguas extranjeras**. Barcelona: Octaedro, 2020. p. 11-48.

CANTERO SERENA, F. J. **El arte de no enseñar lengua**. Barcelona: Octaedro, 2019.

CANTERO SERENA, F. J. La corrección fonética: pronunciar o hablar qué. *In*: GUTIÉRREZ DÍEZ, F. (coord.). **El español, lengua internacional (1492-1992)**. España: AESLA - Asociación Española de Lingüística Aplicada, 1996. p. 121-126.

CANTERO SERENA, F. J. La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas. *In*: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (ed.). **Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera**. Madrid: S.G.E.L, 1994.

CANTERO SERENA, F. J. Una Aproximación al Enfoque Oral para la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación del E/LE. **Phonica**, v. 9-10, p. 176-184, 2013-2014.

CANTERO SERENA, F. J.; GIRALT, M. (coord.). **Pronunciación y enfoque oral en lenguas extranjeras**. Barcelona: Octaedro, 2020.

CARDONA, A. **La unidad didáctica en la enseñanza del español como lengua extranjera.** Unidad didáctica ele: un enfoque por tareas, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/38220237/LA_UNIDAD_DIDACTICA_EN_LA_ENSEANZA_DEL_ESPAOL_COMO LENGUA_EXTRANJERA.pdf. Acesso em: 26 out. 2019.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. *In: SOLER, E.A.; JORDÀ, M. S. (ed.). Intercultural Language Use and Language Learning.* Dordrecht: Springer, 2007. p. 41-57.

CONSELHO EUROPEU. **Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas:** aprendizagem, ensino e avaliação. Lisboa: Edições ASA, 2001.

COUTO, S. F. **A expansão do vocabulário em PLE através do ambiente Skype.** 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

DEVÍS HERRAIZ, E.; CANTERO SERENA, F. J.; FONSECA DE OLIVEIRA, A. La competencia estratégica y cultural en el aprendizaje de la entonación de (des)cortesía del español por parte de brasileños. **D.E.L.T.A.**, v. 33, p. 1039-1058, 2017.

ELLIOTT, J. Teachers Learn About Inquiry: Discovery Approaches. *In: THE ANNUAL MEETING AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION*, San Francisco, California, 19-23 abr. 1976. **Proceedings** [...]. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED126007.pdf> Acesso em: 10 jan. 2020.

FATINATO, M. **Métodos de pesquisa.** 2015. *Slide.* Disponível em <https://atualiza.aciaraxa.com.br/ADMArquivo/arquivos/arquivo/M%CA9todos-de-Pesquisa.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2020.

FLICK, Uwe. **Designig qualitative research.** Los Angeles: Sage, 2007.

FONSECA DE OLIVEIRA, A. **Caracterización de la entonación del español hablado por brasileños.** 2013. 206 f. Tesis (Doctoral en Linguística) - Departamento de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de Barcelona, 2013.

FONSECA DE OLIVEIRA, A.; MATEO, M. Rasgos melódicos de enunciados neutros del español hablado por brasileños. *In: CIFE- CONGRESSO INTERNACIONAL DE FONÉTICA EXPERIMENTAL*, 6., 2015, Valencia. *Perpectivas Actuales En El Análisis Fónico Del Habla. Tradición y avances en la fonética experimental.* Valencia: Adrián Cabedo Nebot, 2015. p. 79-90.

FONSECA DE OLIVEIRA, A.; MONTENEGRO, L. F. B. O ensino de E/LE com foco no desenvolvimento da competência fônica do aprendiz: uma reflexão sobre o tratamento da língua oral em sala de aula. *In: MALTA, G. (org.). Línguas em Extensão: colaborações para a formação inicial e contínua de professores de línguas.* Campinas: Editora Pontes, 2020. p. 199-218.

GIRALT, M. **El enfoque oral en la iniciación de la enseñanza/aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera**. 2012. Tese (Doutorado) - Universidade de Barcelona, Barcelona, 2012.

GIRALT, M. Una Aproximación al Enfoque Oral para la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación del E/LE. **Phonica**, v. 9-10, p. 176-184, 2013-2014.

GIRALT, M.; FLORES, A.; LARIBAL, A. El uso de herramientas digitales como videos y blogs para fomentar el aprendizaje de la lengua oral en ELE: un estudio de las percepciones de estudiantes principiantes. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, v. 18, n. 1, p. 15-36, 2019

GLOSSÁRIO DE LINGÜÍSTICA APLICADA (Projeto GLOSSA). **Glossário digital de termos da Área de Aquisição e Ensino de Línguas**. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UnB, Brasília/DF, 2013. Disponível em: www.pgla.unb.br

HATCH, E. Discourse Analysis and Second Language Acquisition. *In*: HATCH, E. M. **Second Language Acquisition: A Book reading**. New Bury House, 1978. p. 401-435.

HYMES, D. On Communicative Competence (extracts). *In*: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K.; (org.). **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979. (Tradução em português Revista Desempenho, v. 2, 2009, UnB).

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KRASHEN, S. D. **The input Hypothesis: Issues and Implications**. Londres/Nova York: Longman, 1985.

LEFFA, V. J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. [Trabalho apresentado] *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte: UFMG, 2001.

LEITE ARAÚJO, Monique. **Enfoque Oral y desarrollo de la competencia fónica de estudiantes universitarios brasileños de Letras-Español**. 2021. 382 f. Tese (Doutorado em ensino de Língua e Literatura) - Universidade de Barcelona, Barcelona, 2021.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. São Paulo: Loyola, 2001.

LONG, M. H. The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. *In*: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (org.). **Handbook of Second Language Acquisition**. Nova York: Academic Press, 1996. p. 413-468.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. Oralidade e escrita. **Signótica**, v. 9, n. 1, p. 119-146, 2009.

MATEO, M.; FONSECA DE OLIVEIRA, A. Estás enfadado o me lo dices? Rasgos melódicos del español hablado por brasileños. *In: CONGRESO DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA DE LENGUA Y LITERATURA*, 14., 2016, Braga. **Anais [...]**. Horizontes Científicos y Planificación Académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas. Famalicão: Edições Húmus, 2015. v. 1. p. 941-957.

MARTÍNEZ, C. P.; PÉREZ, C. J.; MARTÍNEZ, J. M. Las TICS y el entorno virtual para la tutoría universitaria. **Educación XX1**, v. 19, n. 1, p. 287-310, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70643085013.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MOCELLIM, A. D. **Lugares, Não-Lugares, Lugares Virtuais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada no Campo de Línguas Estrangeiras no Brasil. **Revista Delta**, v. 15, n. espec., p. 419-435, 1999.

MORATÓ PAYÁ, A. M. El WhatsApp como complemento de aprendizaje en la clase de E/LE. **Revista Foro de profesores de E/LE**, n. 10, p. 165-173, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4862169>. Acesso em 27 mar. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. **Revista Delta**, v. 34, n. 4, p. 1319-1351, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v34n4/1678-460X-delta-34-04-1319.pdf>. Acesso em: 08 maio 2020.

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARDS, J; RODGERS, T. **Enfoques y métodos em la enseñanza de idiomas**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

RODRIGUEZ, Diogo Antonio. Como Zoom, Teams e Meet constroem o home office de milhões na pandemia. **UOL**, São Paulo 27 maio 2021, 04:00. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2021/05/27/como-zoom-teams-e-meet-constroem-o-home-office-de-milhoes-na-pandemia.htm?cmpid=copiaecola> .Acesso em: 26 ago. 2021.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística general** México: Nuevomar, 1982.

SILVA, A. M. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. rev. Fortaleza, CE: EDUECE, 2015. https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432206/2/Livro_Metodologia%20da%20Pesquisa%20-%20Comum%20a%20todos%20os%20cursos.pdf

SILVA, P. B. L. **Práticas de expressão oral em Francês Língua Estrangeira à distância: desenvolvimento da fluência oral e da fluência digital em um curso on-line.** 2018. 299 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SKYPE. **Funcionalidades do Skype.** [2019]. Disponível em: <https://www.skype.com/pt/features/> Acesso em: 26 nov. 2019.

SOUTO FRANCO, M. M.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de Competência Comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v. 10, n. 1, p. 6-15, jun./2009.

SWAIN, M. The Output Hypothesis: Theory and Research. *In*: HINKEL, E. (org.). **Handbook of Reseach in Second Language Teaching and Learning.** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 471-483

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortex Editora, 2008.

TOP Tools for Learning 2018 list. **Centre for Learning and Performance Technologies.** Disponível em: <https://www.toptools4learning.com/home/> Acesso em: 8 jun. 2019.

WARSCHAUER, M.; MESKILL, C. Technology and second language teaching and learning. *In*: ROSENTHAL, J. (org.). **Handbook of undergraduate second language education.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.

WHATSAPP. **Funcionalidades.** [2020]. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/features/>. Acesso em: 8 abr. 2020.

WISKER, Gina. **The Postgraduate research handbook.** 2nd ed. Basingstoke: Palgrave-Macmill, 2008.

WIKIPÉDIA. **WhatsApp.** [2020]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>. Acesso em: 8 abr. 2020.

WIKIPÉDIA. **Google Hangouts.** [2020]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Hangouts. Acesso em: 8 abr. 2020.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia da pesquisa.** Florianópolis: SEaD/UFSC, 2006.

ZANÓN, J. La enseñanza del español mediante tareas. *In*: ZANÓN, J. (coord.). **La enseñanza del español mediante tareas.** Madrid: Edinumen, 1999. p. 09-24.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PESQUISA PROSPECTIVA SKYPE

APÊNDICE B - PESQUISA DE INTERESSE

APÊNDICE C - AVALIAÇÃO DO PROCESSO

APÊNDICE D - AUTOAVALIAÇÃO DOS APRENDIZES

APÊNDICE E - CONTRATO PEDAGÓGICO

APÊNDICE F - AUTORIZAÇÃO DO USO DE VOZ E IMAGEM

APÊNDICE G - TERMOS DE CONSENTIMENTO

APÊNDICE H – REGRAS DAS TRANSCRIÇÕES

APÊNDICE I - TRANSCRIÇÕES DAS GRAVAÇÕES

APÊNDICE J – PROVAS PERCEPTIVAS WHATSAPP

OBS.: Para ter acesso aos apêndices desta pesquisa clique neste link:

HTTPS://UNBBR-MY.SHAREPOINT.COM/:F:/G/PERSONAL/190040459_ALUNO_UNB_BR/EKN-N3GEY51HLVHHUFDHR6WBPNCUH02OFYD1VVMW9HIJFA?E=PG8GUA