

# Ensino de língua estrangeira a distância: reflexões sobre o ensino/aprendizagem da habilidade oral

Gustavo Lopez Estivalet<sup>1</sup>, Josias Ricardo Hack<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup>Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

gustavoestivalet@hotmail.com, professor.hack@hotmail.com

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa empírica sobre o ensino/aprendizagem da habilidade de produção oral em língua inglesa como língua estrangeira na Educação a Distância. O estudo se preocupou com as relações estabelecidas entre os alunos e os tutores de polo, mas, sobretudo, com a utilização do ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Os resultados indicam que apenas a comunicação e interação existentes atualmente não é o suficiente para a garantia de qualidade na aprendizagem desta habilidade. Sendo assim, percebe-se a necessidade da exploração dos recursos tecnológicos disponíveis na internet para o desenvolvimento da mesma, assim como a necessidade de iniciativa e autonomia por parte dos alunos e equipe docente.

**Palavras-chave:** ensino/aprendizagem de língua estrangeira; educação a distância; ambiente virtual de ensino e aprendizagem.

## Introdução

O presente artigo teve seu ponto de partida em reflexões anteriores (ESTIVALET, 2010), onde se identificou que um dos maiores problemas atuais na Educação a Distância (EAD) é a preparação didática e pedagógica das aulas e atividades no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA<sup>1</sup>) para o desenvolvimento da habilidade de produção oral em língua estrangeira (LE). Os resultados indicaram que talvez a interação e a comunicação oral entre os alunos e os tutores de polo não seja o suficiente para garantir a otimização e domínio desta habilidade.

Motivados pelo estudo mencionado acima, resolvemos aprofundar as reflexões com um trabalho empírico sobre o ensino de LE a distância. A pesquisa foi realizada no ano de 2010, com os alunos do polo de atendimento presencial localizado no município de São José/SC, que atende o Curso de Graduação em Letras - Licenciatura em Inglês, modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), localizada em Florianópolis/SC, Brasil. O objetivo geral foi descrever e analisar a utilização das atividades na construção do AVEA para o ensino da produção oral em língua inglesa como LE do ponto de vista da equipe de

---

<sup>1</sup> O AVEA é uma plataforma que contém as disciplinas e seus conteúdos assim como todas as ferramentas que objetivam estabelecer comunicação e interação entre os envolvidos no processo de construção do conhecimento a distância.

ensino, mas, sobretudo, entender como acontece a recepção desse material por parte dos alunos. As perguntas que nortearam o estudo foram: a) como se dá o desenvolvimento da habilidade de produção oral em LE na EAD? b) Como é construído e preparado o AVEA das disciplinas de inglês oral? c) Quais são as atividades utilizadas para o desenvolvimento e o aprendizado da habilidade oral? d) Quais os elementos de motivação do aluno no aprendizado desta habilidade?

A pesquisa que será relatada aqui utilizou a metodologia quantitativa e qualitativa (BAUER; GASKELL, 2008) para analisar os dados obtidos em um sistema informatizado de avaliação das disciplinas do Curso, aplicado pela UFSC. Também foram recolhidos dados e depoimentos através de um questionário individual sobre a utilização das atividades no AVEA Moodle<sup>2</sup> das disciplinas Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa I, II e III, sobre o ensino/aprendizagem da habilidade de produção oral em língua inglesa, além da filmagem presencial.

A base teórica do artigo é tecida com reflexões ancoradas em autores que defendem o desenvolvimento e a consolidação da EAD no Brasil nos mais diversos níveis de educação e sociais (LITTO; FORMIGA, 2009) e autores que propõem largamente a utilização das mídias digitais na EAD (LÉVY, 2001; 2004; HACK, 2009). Contará ainda com autores que trabalham especificamente o ensino/aprendizagem de LE através da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) (CHAPELLE; JAMIESON, 2008) e que propõem o desenvolvimento de uma metodologia consistente e atrativa na preparação das aulas de LE mediadas pelas TIC (RICHARDS; RENANDYA, 2010)

Em seguida, utilizaremos autores da Linguística Aplicada que trabalham o conceito de linguagem e ensino/aprendizagem de LE no mundo contemporâneo (CABRAL et al., 2001; PENNYCOOK, 2004) e, autores que tratam da importância de proporcionar ao aluno o desenvolvimento e a construção de uma relação individual com a língua foco de aprendizagem, quer dizer, uma identificação e uma apropriação direta e progressiva do novo idioma e código (CORACINI, 2003). Nossa análise também visita teorias de aquisição da linguagem que defendem a prática oral e/ou a tentativa desta prática como o principal instrumento para o desenvolvimento e aquisição da fluência oral em LE (QUADROS; FINGER, 2008).

## Mídias digitais e EAD

As mídias digitais trouxeram múltiplas possibilidades de mediação da informação, mas também acrescentaram complexidade ao processo de ensino/aprendizagem. Para Lévy (2001; 2004), a rede de computadores subverteu a clássica noção de comunicação de massa, aquela em que há um emissor da mensagem e um receptor. Para ele, a internet amplia a possibilidade de comunicação com diferentes ferramentas e o processo de construção do conhecimento entra em um sistema de trocas em que as pessoas aprendem entre si, mesmo distantes fisicamente. Assim, o currículo que antes era fechado e determinado, na EAD, passa a ser aberto e com uma nova perspectiva e dimensão de estrutura e abordagem didática e pedagógica (PETERS, 2005).

<sup>2</sup> *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, ou melhor, ambiente de aprendizagem dinâmica modular orientada ao objeto, é um programa livre de código aberto para o desenvolvimento de cursos a distância através da internet. Ele possui uma série de recursos utilizados para a disponibilização de material e informação e, uma série de atividades que envolvem a participação e interação dos alunos.

Ao se falar do papel docente no uso de mídias digitais no ambiente escolar, mais especificamente na EAD, entendemos que a atuação do professor<sup>3</sup> passa a envolver não só a realização de ações que permitam prever, ordenar, dirigir, coordenar e controlar todos os processos e produtos relacionados, mas também, todos os problemas que dela derivem, utilizando-se para tanto da comunicação com múltiplas tecnologias. Afinal, a educação sempre foi e continua a ser um processo complexo que utiliza meios de comunicação para apoiar ou complementar a ação daquele que ensina em sua interação com aquele que aprende. Assim como livros, apostilas e slides constituem-se em instrumentos de auxílio na escola, a utilização das TIC serve também para motivar, ilustrar, apresentar e reforçar as aulas ou torná-las cada vez mais atrativas e interativas (HACK; NEGRI, 2010).

Quando as mídias digitais chegam ao ambiente escolar, em qualquer nível de escolarização, o papel do professor não é substituído, mas repensado. O processo de comunicação educativa deixa de ser dirigido especificamente pela fala quase exclusiva do professor e passa a ser guiado pelo diálogo interativo entre as partes, que pode inclusive acontecer via tecnologia digital. Seria uma reorientação do papel do professor para a função de mediador no ensino e auxílio aos alunos para a busca e exploração dos dados existentes nas diferentes mídias (LITTO; FORMIGA, 2009). No entanto, para ensinar utilizando recursos digitais os professores precisam exercer uma variedade de talentos e habilidades diferentes: alguns podem atuar como planejadores de curso, outros como desenhistas instrucionais, ainda existem os especialistas técnicos, os escritores ou editores, entre outros (PETERS, 2005).

Em outras palavras, com as mídias digitais as funções docentes ampliam-se e integraram-se a um processo de planejamento e execução. A seleção, organização e transmissão do conhecimento nas aulas no ensino presencial irão corresponder, na EAD, à preparação e autoria de cursos e textos que constituirão a base dos materiais didáticos que serão disponibilizados em diferentes suportes (módulos impressos, programas em áudio, vídeo, internet, celulares, entre outros). Em suma, o docente deve colaborar com uma equipe multidisciplinar, que pensará a linguagem e elaborará múltiplas mídias com os conteúdos que o aluno irá estudar.

Quanto à orientação do processo de aprendizagem na EAD, ela será exercida pelo professor não mais exclusivamente em contatos pessoais e coletivos em sala de aula ou atendimento individual, mas em atividades através de diversos meios, como o celular, o correio eletrônico, os fóruns, as redes sociais, o AVEA, entre outros. Ou seja, fará a comunicação educativa a distância do conhecimento utilizando ferramentas síncronas e assíncronas, tarefa que também é chamada de mediação do conhecimento. Por isso, a busca de especialização é imprescindível ao docente que utiliza múltiplas mídias no processo de comunicação educativa dialógica estabelecida com seus alunos (HACK, 2009).

Aqui é importante abriremos um parêntese para destacar que ao se falar sobre utilização de mídias digitais no processo de construção do conhecimento a distância, é preciso ter clareza sobre as reais possibilidades que o docente pode empreender com as tecnologias disponíveis em sua instituição. Afinal, o que preconizamos é uma educação crítica, criativa e contextualizada sobre e para o uso

<sup>3</sup> Neste trabalho utilizamos a palavra "professor" e "docente" com um sentido mais geral, incluindo os tutores virtuais e os tutores de polo, pois todos estes também possuem a formação e o título de professor, assim como a responsabilidade docente no ensino/aprendizagem na EAD.

das mídias digitais como instrumentos potencializadores do processo de ensino/aprendizagem. O professor precisa compreender que as tecnologias são instrumentos utilizados para a criação, transmissão e armazenamento de informações, mas ainda falta transformar a informação em conhecimento, onde entra a importância da comunicação dialógica que em muitos momentos será liderada pelo docente. A novidade não está no auxílio à construção do conhecimento pelo diálogo, mas nas possibilidades que as mídias digitais abrem à interação entre os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem a distância.

Durante muito tempo a EAD foi vista com preconceito, como sendo uma educação de baixa qualidade e pouco exigente. Esta concepção se deu a partir da enorme oferta das universidades privadas de cursos de EAD. Porém, percebe-se atualmente o estabelecimento e reconhecimento dos cursos de EAD de graduação e pós-graduação das universidades federais do Brasil. Ou seja, um ensino superior qualificado e exigente às demandas do mercado de trabalho e acadêmico. Esta mudança de cenário na EAD se deve principalmente à "grande disseminação da revolução tecnológica, que consolidou a aplicação dos conhecimentos e informações para a geração de novos conhecimentos e dispositivos de processamento, comunicação e informação" (LITTO; FORMIGA, 2009, p.209).

Sendo assim, percebe-se a necessidade de pesquisas na EAD neste novo contexto de trabalho e educação. Pois é necessário sabermos como se dão as novas formas de ensino/aprendizagem, aquisição e produção de conhecimento, assim como também nos é necessário compreender como se dão e darão os novos modelos de comunicação, disseminação e transferência das informações (LÉVY 2004). Finalmente, a EAD, muitas vezes vista como "desmotivante" pela falta do contato humano entre os alunos e os docentes, com a instrumentalização adequada, um planejamento didático e pedagógico próprio, o uso crítico das TIC e a cooperação entre professores, tutores e alunos, é uma larga porta de acesso aos infinitos mundos de conhecimentos, informações e comunicações (PETERS, 2005).

## **Ensino e aprendizagem de LE**

A partir de uma abordagem social do ensino/aprendizagem de LE, localizamos nosso objeto de estudo dentro da Linguística Aplicada, ciência que estuda situações reais de fala e se propõe a intervir a fim de aperfeiçoar os processos existentes. A LE e o ensino/aprendizagem de LE também são instrumentos de comunicação, de informação e de mudança social. Logo, é fundamental para esta concepção de linguagem a noção de que as subjetividades são construídas no discurso. Ao invés de um sujeito uno, racional, capaz de idéias e experiências anteriores à linguagem, bem como fora dela, uma visão pós-estruturalista sugere que uma vez que as subjetividades são construídas e assumidas em discursos concorrentes e neles posicionam-se, elas constituem espaços múltiplos e contraditórios (CABRAL et al., 2001). Quer dizer, todo ensino de LE é ideológico, assim como a aprendizagem possui objetivos específicos.

É um projeto político-pedagógico que busca transformar uma sociedade desigualmente estruturada através da construção de um modo de aprender e de uma concepção de conhecimento que possa aumentar a possibilidade de haver pensamento e ação coletivamente construídos (PENNYCOOK, 2004, p.44).

Assim, na visão da Linguística Aplicada crítica, fortemente influenciada pelo nosso atual mundo pós-moderno, a linguagem se desvencilha da camisa de força do estruturalismo e é definida e construída nos atos de fala, na comunicação e na interação. Enfim, uma linguagem latente num mundo estabelecido pela história da ciência e dos avanços tecnológicos, mas que através das rápidas mudanças sociais e políticas, com avanços das TIC e as perspectivas para a educação, tem se mostrado cada vez mais complexo e constituído nas próprias relações e utilizações das linguagens como elemento constitutivo das relações humanas e sociedades.

Neste trabalho, enfocamos o ensino/aprendizagem de LE, sobretudo, na habilidade de produção oral, especificamente em língua inglesa. Pois esta é certamente a habilidade mais requerida pelo mercado de trabalho dos futuros professores de inglês, assim como é a habilidade indispensável para o êxito no próprio relacionamento pessoal e social do falante de inglês como LE. Nesta perspectiva, Coracini (2003, p.154) aponta que **"o grau de maior ou menor sucesso depende do maior ou menor envolvimento do falante enquanto sujeito do discurso, do grau de estranhamento do aprendiz e da maneira como reage a ele". Ou seja, é imprescindível ao aprendiz de uma LE um envolvimento e uma identificação pessoal com a sua língua foco de estudo. Por isto, não se pode pensar que a aprendizagem de uma LE é totalmente consciente, e que o aprendiz nunca vai conhecer perfeitamente esta língua. Pelo contrário, mais do que conhecer uma LE, o falante pode saber uma LE, ser falado e representado por ela.**

Outro fator extremamente importante para a aprendizagem de uma LE e o desenvolvimento progressivo e constante da habilidade de produção oral é a autonomia nos estudos, principalmente quando falamos de um curso e de alunos da EAD. Pois a modalidade oferece uma grande liberdade de tempo na organização dos horários de estudos, realização e entrega das discussões e atividades (LEFFA, 1994). Ainda mais, a autonomia no estudo de LE ameniza as barreiras de distância entre os grandes centros universitários e os lugares mais longínquos, visto que os computadores, os celulares, a internet, a televisão e todas as demais TIC são excelentes ferramentas que auxiliam o estudante de inglês como LE a atingir os seus objetivos específicos. Mais do que um enfoque exclusivo na linguagem, a comunicação e a interação constante em LE é essencial e determinante para o desenvolvimento da habilidade de produção oral. **"estudantes podem aprender uma língua de uma forma muito transparente, se os professores os fizessem utilizá-la para comunicar sobre e com pessoas de diferentes países e culturas, [...] seus estilos de vida e suas formas de pensar"** (LEFFA, 1994, p.81, tradução nossa).

Richards e Renandya (2010) também têm trabalhado intensamente nas metodologias de ensino/aprendizagem de inglês como LE. Os autores apontam que uma forma muito simples e eficaz de desenvolver-se a habilidade de produção oral é a exposição a um determinado estímulo audiovisual, para em seguida realizar-se uma reflexão sobre o mesmo e produzir-se uma atividade de comunicação oral. Em relação à utilização das TIC e a utilização de material audiovisual em língua inglesa, **"existem muitas possibilidades de inclusão audiovisual na internet. Um exemplo é a utilização das pronúncias dos dicionários virtuais para reduzir os erros e falhas de pronúncia"** (RICHARDS; RENANDYA, 2010, p.382, tradução nossa).

Ainda em relação ao ensino/aprendizagem da habilidade de produção oral em LE, uma série de programas de computador de comunicação, sites e recursos disponíveis na internet, podem oferecer um vasto repertório de descrições,

vocabulário, situações de conversação, especificidades da língua, exercícios e atividades. Mesmo assim, Chappelle e Jamieson (2008) apontam que o ensino da pronúncia em grandes salas de aula é muito difícil, logo, para grandes grupos como normalmente é o caso da EAD, o uso intensivo das TIC pode ser uma ótima alternativa didática e pedagógica. Para que os alunos desenvolvam um sistema fonológico consistente e coerente, os autores desenvolvem 5 princípios:

Os alunos devem produzir um grande número de sentenças próprias; os alunos devem receber retorno corretivo pertinente; os alunos devem escutar muitos modelos nativos diferentes; a prosódia (amplitude, duração e velocidade) deve ser enfatizada e; os estudantes devem sentir-se cômodos em situações de aprendizagem da língua (CHAPELLE; JAMIESON, 2008, p.152, tradução nossa).

Enfim, salientamos que o livro didático utilizado no Curso alvo de nosso estudo durante os 3 primeiros semestres foi a coleção *Interchange 1 e 2* de Jack C. Richards. Este método propõe a trabalhar as 4 habilidades em língua estrangeira inglesa: compreensão auditiva, compreensão na leitura, produção oral e produção escrita. Logo, o *Interchange 2* (RICHARDS, 1990) é o manual que serviu de tronco didático e pedagógico para a organização e construção do AVEA Moodle da disciplina Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa III. A seguir, será descrita a metodologia utilizada para a coleta dos dados em cada instrumento.

## Pesquisa empírica na EAD de LE

Esta pesquisa foi realizada no Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Inglês, modalidade a distância da UFSC, que está amparado pela Resolução nº 017/CUn/1997 de 30 de setembro de 1997, que regulamenta todos os cursos de graduação da UFSC. O Curso é um projeto iniciado em 2009/2 e terá seu término em 2013/1. Ele está vinculado ao Sistema Universidade Aberto do Brasil (UAB), que por sua vez, foi o órgão criado pelo Ministério da Educação (MEC) para fomentar experiências de ensino superior a distância no Brasil. O Curso tem como objetivo a formação de professores de inglês, visando o pleno exercício de suas atividades docentes. Uma de suas características principais é de ser um curso semipresencial, contando com uma carga presencial nos polos de 30%. O curso iniciou com 250 alunos divididos igualmente em 5 polos em 5 cidades do estado de Santa Catarina, Brasil: Araranguá, Chapecó, Concórdia, Itajaí e São José.

Em relação à metodologia utilizada para a análise dos dados obtidos nesta pesquisa através das respostas do sistema informatizado de avaliação das disciplinas, dos questionários individuais e das filmagens realizadas no dia da prova oral final, utilizar-se-á a perspectiva apontada por Bauer e Gaskell (2008, p.149) em que **“o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola”**. Ou seja, a análise do vídeo se constitui de dado extremamente rico para a análise qualitativa, pois são momentos imagens de momentos reais de comunicação e interação entre professores e alunos. Em relação ao questionário individual respondido pelos alunos, “os textos, do mesmo modo que as falas referem-se aos pensamentos, sentimentos, memórias, planos e discussões das pessoas, e algumas vezes, nos dizem muito mais do que os autores imaginam” (BAUER; GASKELL, 2008, p.189).

Os dados utilizados neste trabalho foram obtidos exclusivamente a partir dos 10 alunos do polo de São José/SC, que realizaram a prova final da disciplina Compreensão e Produção Oral III. Para tanto, utilizamos os dados de 3 instrumentos: a) a coleta dos dados do Sistema de Acompanhamento e Avaliação das Disciplinas (SAAD<sup>4</sup>), b) as respostas obtidas no questionário individual aplicado aos alunos e, c) as gravações em vídeo realizadas durante a realização da prova final da disciplina Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa III. Sendo assim, a pesquisa de campo foi realizada presencialmente no polo de São José/SC através da filmagem da realização da prova oral final de 10 alunos da disciplina citada acima. Também foi solicitado aos alunos que participaram das filmagens que preenchessem um questionário individual específico disponibilizado em linha dentro da própria disciplina no AVEA Moodle. Todos os alunos que participaram das filmagens e preencheram o questionário, assinaram um termo de consentimento, autorizando a utilização dos dados coletados para esta e futuras pesquisas.

O relatório do SAAD da disciplina Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa II foi respondido por 6 alunos do pólo de São José/SC. Ele está dividido em 6 categorias: 1. material didático, 2. plano de ensino, 3. infra-estrutura física, 4. ambiente virtual de ensino/aprendizagem (AVEA), 5. corpo discente e, 6. corpo pedagógico = professores e tutores (NÚCLEO DE AVALIAÇÃO, 2010). Neste trabalho, deter-nos-emos apenas a categoria: 4. Ambiente virtual de ensino/aprendizagem (AVEA). Esta categoria contou com 7 perguntas objetivas, em que os alunos deviam escolher entre: péssimo, ruim, regular, bom e ótimo. As perguntas foram em relação ao acesso, facilidade, compreensão, adequação e utilização AVEA e suas ferramentas. Os dados coletados pelo relatório do SAAD estão mais a frente, nos resultados deste trabalho, na Tabela 1.

O questionário individual preenchido pelos alunos foi elaborado com 25 perguntas abertas. Ele foi dividido em 3 partes: parte A) com 10 perguntas socioeconômicas, parte B) com 6 perguntas em relação aos estudos de inglês dos alunos e, parte C) com 9 perguntas sobre a comunicação oral dos alunos em inglês e, principalmente, sobre os estudos e o desenvolvimento da habilidade de produção oral em língua inglesa através do AVEA Moodle, demais recursos da internet e TIC. O questionário individual foi disponibilizado em linha, dentro do AVEA Moodle da disciplina Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa III através da atividade interativa do Moodle: enquete<sup>5</sup>. Os 10 alunos que realizaram a prova oral final e participaram das filmagens responderam ao questionário individual. Os dados objetivos deste são encontrados mais a frente, nos resultados, no Quadro 1.

No dia da prova final da disciplina Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa III, no polo de São José/SC, realizou-se presencialmente uma filmagem da prova. Inicialmente, os alunos receberam uma explicação e foram sensibilizados sobre o desenvolvimento do trabalho corrente. Eles foram orientados a agirem como se os pesquisadores não estivessem presentes durante a realização da prova

<sup>4</sup> O SAAD é uma ferramenta informatizada utilizada pelo Núcleo de Avaliação da UFSC para realizar automaticamente as três etapas do processo de avaliação dos cursos: a) coleta dos dados, b) acompanhamento da participação e, c) consulta aos resultados.

<sup>5</sup> A enquete é uma atividade do AVEA Moodle que permite elaborar grandes pesquisas com uma grande variedade de opções: avaliação/escala, botões de rádio, caixa de menu, caixa de texto, caixa de checagem, campo numérico, campo de texto, data, rótulo, sim/não. Ela também permite uma boa visualização dos resultados em tabelas e gráficos.

oral final. Posteriormente, todo material obtido foi analisado pelos pesquisadores. A prova final da disciplina Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa III foi constituída de duas partes: a) compreensão auditiva, onde os alunos deviam escutar duas conversações 2 vezes e responder a 8 questões e, b) produção oral<sup>6</sup>, onde os alunos em duplas deviam preparar dois diálogos em inglês durante 10 minutos para serem apresentados oralmente às tutoras de polo por 10 minutos.

## Construção do conhecimento

Nesta seção, os dados e resultados obtidos através dos três instrumentos utilizados nesta pesquisa serão apresentados e discutidos. Primeiramente realizaremos uma análise dos dados obtidos no relatório do SAAD, em seguida utilizaremos as respostas do questionário individual respondido pelos alunos para tentarmos entender com se dá o ensino/aprendizagem da habilidade de produção oral em inglês como LE através do AVEA Moodle e, finalmente esboçaremos alguns comentários a partir da análise do vídeo realizado a partir das filmagens da prova final da disciplina Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa III.

## Avaliando o relatório do SAAD

Observando-se a Tabela 1, construída a partir das respostas dos alunos sobre a utilização do AVEA, percebe-se que nenhum dos alunos respondeu péssimo para nenhuma das 7 questões, ou seja, a plataforma já atingiu níveis de facilidade de utilização razoáveis para uma boa manipulação dos usuários. Em seguida, verificamos que em relação a 1. facilidade de acesso, 66% dos alunos a considera boa, ficando os outros 33% divididos entre regular e ótimo. Isto nos indica que ainda há um grande trabalho a ser feito em relação à customização das formas de acesso, organização e navegação das disciplinas. Logo após, em relação a 2. rapidez em encontrar materiais no ambiente, 33% considera regular, 50% boa e apenas 16% ótimo, isto reflete bem a necessidade de tornar o AVEA Moodle mais amigável e intuitivo aos usuários, assim como a necessidade de capacitação dos alunos à utilização do potencial das mídias digitais (LITTO; FORMIGA, 2009).

**Tabela 1: Síntese do relatório do SAAD, 4. ambiente virtual de ensino/aprendizagem (AVEA).**

04. Avalie o ambiente virtual de ensino-aprendizagem em relação à:					
	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
<b>04-1. Facilidade de acesso ao ambiente.</b>	0,00%	0,00%	16,67%	66,67%	16,67%
<b>04-2. Rapidez em encontrar materiais.</b>	0,00%	0,00%	33,33%	50,00%	16,67%
<b>04-3. Adequação dos textos disponibilizados.</b>	0,00%	0,00%	16,67%	66,67%	16,67%
<b>04-4. Compreensão da linguagem utilizada.</b>	0,00%	0,00%	0,00%	66,67%	33,33%
<b>04-5. Utilidade do mural de notícias.</b>	0,00%	16,67%	16,67%	66,67%	0,00%
<b>04-6. Facilidade de participação nos chats.</b>	0,00%	33,33%	33,33%	33,33%	0,00%
<b>04-7. Facilidade de participação nos fóruns.</b>	0,00%	0,00%	16,67%	66,67%	16,67%

Fonte: Relatório do SAAD (NÚCLEO DE AVALIAÇÃO, 2010).

<sup>6</sup> Neste trabalho, primamos pela utilização da terminologia específica em português brasileiro como: correio eletrônico, em linha, programa, ensino, aprendizagem, compreensão auditiva, produção oral, entre outros, evitando-se estrangeirismos como: *e-mail, online, software, learning, teaching, listening, speaking* entre outros.

Em relação à 3. adequação dos textos disponibilizados, 66% dos alunos a considera boa e os outros 33% ficam divididos entre regular e ótimo. Ou seja, o material escrito disponibilizado parece ainda não ser o mais apropriado e desenvolvido para a EAD, o que demonstra a necessidade de aperfeiçoamento pedagógico e didático na área. Em relação à 4. compreensão da linguagem utilizada, 66% dos alunos a considera boa e 33% ótima, ou seja, parece que neste sentido, está-se conseguindo bons resultados de compreensão e clareza na comunicação (HACK; NEGRI, 2010). Na sequência, sobre a 5. utilidade do mural de notícias, 66% dos alunos a considera boa, enquanto os outros 33% a considera ruim e regular, vemos que apesar da boa compreensão na comunicação, talvez a utilidade específica do fórum de notícias não esteja bem explícita ou não esteja sendo de toda explorada conforme o esperado pelos alunos do Curso.

Finalmente, em relação a 6. facilidade de participação nos *chats*, 33% dos alunos a considera ruim, 33% regular e 33% boa. Logo, verificamos facilmente o descontentamento dos alunos em relação à utilização desta ferramenta síncrona de interação. Sabe-se que o *chat* do AVEA Moodle, quando realizado com um grande número de pessoas, tende a ficar lento e apresentar dificuldades na comunicação entre os participantes. Já em relação a 7. facilidade de participação nos fóruns, 16% dos alunos a considera regular, 66% boa e 16% ótima, logo vemos a preferência dos alunos na utilização desta ferramenta assíncrona, mas também identificamos as necessidades de melhoria no aproveitamento e participação dos alunos e professores na mesma (CABRAL et al., 2001; HACK, 2009).

## Respostas do questionário individual

Observando-se os primeiros dados do questionário individual, na parte A, com dados socioeconômicos, constata-se a partir do Quadro 1 que a média da idade dos alunos do polo de São José/SC é de aproximadamente 35 anos, tendo o seu aluno mais novo com 26 anos e o mais velho com 46 anos, o que demonstra uma grande diferença de faixa etária. A média da renda mensal dos alunos é de R\$ 2.110, com ganhos entre R\$ 800 e R\$ 4.800, o que nos faz refletir um pouco sobre quem exatamente são estes alunos, devido ao tamanho diferença de vencimentos. Dos 10 alunos que responderam o questionário, 8 já possuem um curso superior e 2 também possuem pós-graduação, isto nos intriga em relação ao perfil dos alunos sobre o que eles desejam exatamente com o Curso de Graduação em Letras - Licenciatura em Inglês, modalidade a distância, da UFSC.

Todos os alunos possuem uma profissão e a exercem atualmente, o que por um lado explicita muito bem um dos principais objetivos da EAD, que é oferecer a oportunidade de estudo e capacitação pessoal e profissional a pessoas que não possuem disponibilidade de tempo ou locomoção para frequentar um curso superior nas universidades (LÉVY, 2001; 2004). Ainda em relação à disponibilidade de tempo, verificou-se que 6 dos alunos são casados e 4 são solteiros, dos casados, apenas 1 aluno possui 1 filho e, 1 aluno possui 2 filhos, logo, a EAD também dá uma possibilidade de autonomia e maior flexibilidade na administração do tempo de estudo, realização das atividades e provas (LITTO; FORMIGA, 2009).

Dos alunos pesquisados, 3 já tiveram experiência como professores de inglês de crianças. Em relação ou objetivo de trabalhar como professor de inglês depois de formado, apenas 4 alunos possuem este objetivo, 4 ainda não sabem ou

aguardam uma boa possibilidade e os outros 3 não possuem como objetivo trabalhar como professores de inglês. Aqui podemos nos perguntar, se estes alunos não querem ser professores de inglês, para que está-se formando-os e qualificando-os? Qual o objetivo destes alunos no Curso e com o Curso? Enfim, parece que com os instrumentos aplicados ainda não teremos estas respostas, pois isto demanda um trabalho qualitativo mais específico, detalhado e objetivo junto aos alunos, com acompanhamento individual e realização de entrevistas. Abaixo, destacamos algumas respostas transcritas integralmente e percebemos claramente o abismo de diferenças de objetivos entre os alunos do Curso.

(A1)<sup>7</sup> Sim, pretendo trabalhar como professor de inglês na rede pública ou particular de ensino, bem como em cursos de línguas.

(A2) Não pretendo muito, meu objetivo é me aperfeiçoar em literatura e/ou tradução, duas áreas que me identifico.

**Quadro 1: Dados socioeconômicos e sobre o estudo em língua inglesa dos alunos.**

Perguntas		Respostas gerais
<b>Parte A</b>		
1	Idade média	34,7 anos, + novo= 26anos, + velho= 46 anos
2	Salário médio	R\$ 2.110, mínimo= R\$ 800, máximo= R\$ 4.800
3	Cidade de nascença	PR= 1, SC= 7, RS= 2
4	Cidade de residência	Florianópolis/SC= 7, São José/SC= 3
5	Curso superior <sup>8</sup>	Sim= 8, não= 2, pós-graduação= 2 alunos
6	Profissão <sup>9</sup>	Todos possuem profissão, todos os níveis
7	Estado civil	Solteiro= 4 alunos, casado= 6 alunos
8	Filhos	1 aluno= 1 filho, 1 aluno= 2 filhos
9	Experiência como professor de inglês	3 alunos já deram aulas para crianças
10	Pretende trabalhar como professor de inglês	Sim= 4, talvez= 3, não= 3
<b>Parte B</b>		
11	Tempo médio de estudo de inglês	4 alunos= + de 4 anos, 6 alunos= - de 4 anos
12	Horas por semana de estudo de inglês	3 alunos= + de 6h, 7 alunos= - de 6h
13	Praticam inglês fora do ambiente acadêmico	3 alunos praticam
14	Praticam a pronúncia e o sotaque em inglês	5 alunos praticam
15	Deseja falar inglês como um falante nativo	Sim=7 alunos, próximo=3 alunos, não=1 aluno
16	Pratica inglês falando sozinho, lendo alto	7 alunos praticam falando sozinho
<b>Parte C</b>		
17	Conversa com tutores de polo e estudantes	Todos alunos de 1 a 2 vezes por semana
18	Conversa com professores e tutores-virtuais <sup>10</sup>	6 alunos, somente nas atividades e avaliações
19	Usam ferramentas virtuais de comunicação <sup>11</sup>	7 utilizam para falar com colegas, 3 não utilizam

<sup>7</sup> A fim de evitar-se qualquer tipo de reconhecimento ou identificação dos alunos, as transcrições das respostas dos alunos é identificada com a sigla An, onde A representa aluno e n a resposta transcrita.

<sup>8</sup> Os seguintes cursos superiores foram citados: arquitetura, biblioteconomia, biologia, jornalismo, letras espanhol, letras francês, pedagogia e teologia.

<sup>9</sup> As seguintes profissões foram citadas: arquiteto, assistente técnico pedagógico, bibliotecário, cozinheiro, funcionário público, jornalista, pedagogo, professor, secretário e técnico contábil.

<sup>10</sup> Conversas presenciais ou em linha orais em língua inglesa com os professores e tutores virtuais através das ferramentas virtuais de comunicação.

<sup>11</sup> Ferramentas virtuais de comunicação: *MSN, Skype, GoogleTalk, DimDim, AdobeConnect*, entre outras.

Passando para a parte B do questionário individual, ou seja, aspectos relacionados aos estudos de inglês dos alunos, 4 alunos possuem mais de 4 anos de estudo de inglês e 6 possuem menos de 4 anos, o que nos sugere diferenças significativas em relação as performances da produção oral em língua inglesa. Abaixo, sobre o tempo de estudo, apenas 3 alunos estudam mais de 6 horas de inglês por semana, enquanto o resto estuda menos de 6 horas, provavelmente, um reflexo das demais atividades profissionais e familiares dos alunos.

(A3) O possível. Normalmente há tantas atividades obrigatórias de outras disciplinas que o estudo do inglês vai ficando em segundo plano. Me dedico o quanto posso.

(A4) Nenhuma. Trabalho o dia inteiro e não tenho tempo livre. O Curso exige demais devido ao número de atividades no curto espaço de tempo.

Em relação à prática oral (conversação, pronúncia e sotaque) do inglês fora do ambiente acadêmico, metade dos alunos a realiza, as respostas abaixo parecem representar bem todo os 7 alunos que responderam positivamente.

(A5) Sempre que encontro alguém disposto. No meu círculo de convivência há poucas pessoas que falam inglês.

(A6) Sim, procuro, no dia a dia, pronunciar as palavras em inglês de forma apropriada. Também gosto de repetir palavras novas ou ficar pronunciando frases que me vem à mente.

Em relação ao desejo de falar inglês como um falante nativo, as respostas foram bastante interessantes, pois 7 alunos desejam falar inglês como um falante nativo, 2 próximo de um falante nativo e apenas 1 aluno não deseja falar inglês como um falante nativo. Pontuamos aqui o anseio dos alunos em querer falar o inglês dito padrão, mas a verdade é que esta língua padrão não existe. Enfim, mais do que querer falar uma língua perfeitamente, é necessário que o aluno se identifique com esta LE, que ele seja representado e falado por ela e, que ele possa expressar-se através da mesma (CORACINI, 2003; PENNYCOOK, 2004).

(A7) Sim. Gostaria de ser fluente em língua inglesa para dar mais ênfase ao meu currículo e estar habilitado a melhores oportunidades de trabalho.

(A8) Não, eu não penso nisso, eu penso em conseguir me comunicar.

Enfim, chegamos à análise das respostas da parte C, com questões sobre a utilização do AVEA Moodle, TIC e demais recursos da internet para o desenvolvimento da habilidade de produção oral em língua inglesa (CHAPELLE; JAMIESON, 2008). Em relação às conversas orais em língua inglesa com os colegas e tutores de polo, todos os alunos responderam que realizam esta interação pelo menos 1 vez por semana, alguns 2 vezes. Já em relação às conversas com professores e tutores virtuais, a maior parte dos alunos respondeu que conversa pouco e, exclusivamente nas avaliações e tarefas obrigatórias. Logo, sinais de pouca interação ainda no Curso e, a necessidade de propiciar-se aos alunos tal experiência (QUADROS; FINGER, 2008). Em seguida, obtivemos as seguintes respostas em relação à utilização de programas virtuais de comunicação síncrona.

(A9) Uso o *MSN*, o *Skype* e o *GoogleTalk* para conversar com meus colegas de polo e com os tutores de polo.

(A10) Não. Para mim a internet é um desafio. Confesso que comecei a usar mais a internet por causa do Curso.

Logo após, os alunos responderam sobre a importância de terem sua produção oral em língua inglesa policiada e corrigida por outras pessoas, todos responderam positivamente em relação às correções e afirmam que as atividades presenciais com os tutores de polo e os *chats* em linha com os tutores virtuais são essenciais para a otimização da produção oral (RICHARDS; RENANDYA, 2010).

(A11) Sim. Aprecio muito as atividades desenvolvidas no polo, com as tutoras de polo. Se estou usando a pronúncia ou estrutura frasal errada prefiro que as tutoras apontem o ocorrido e me ajudem a ver a forma correta.

(A12) Com certeza! Acho que a forma proposta (via *chats*) é interessante e acessível. É bom quando enviamos as tarefas orais aos tutores virtuais e temos retorno, o que sempre acontece.

Em seguida, os alunos foram questionados sobre como eles estudavam, praticavam e desenvolviam a habilidade de produção oral em inglês. A maior parte respondeu que realiza apenas as atividades de compreensão auditiva, enquanto outros utilizam todos os recursos disponíveis. Enfim, verificamos a necessidade de mais motivação e autonomia nos estudos de LE na EAD (LEFFA, 1994).

(A13) Todos os recursos indicados no ambiente. Também faço uso do tradutor do *Google* e do dicionário livre.

(A14) Eu não utilizo todos os recursos, não que eu não queira mas é pela falta de tempo, tenho que escolher o que é mais importante ou prioridade.

Perguntamos então quais os recursos e atividades que os alunos mais gostavam de utilizar no AVEA Moodle para o desenvolvimento de habilidade de produção oral em língua inglesa. A maioria dos alunos expressou a preferência em aprender e estudar através dos recursos audiovisuais disponibilizados no AVEA.

(A15) Através de vídeos postados e na realização das tarefas orais.

(A16) Os exercícios de escuta. Mas mesmo assim eles estão muito restritos ao livro texto.

Após, em relação a como o AVEA Moodle poderia ser melhorado e melhor utilizado para o estudo e desenvolvimento da habilidade de produção oral em LE.

(A17) Acho que seria bom se o *chat* fosse usado também para ter aulas, e não só avaliação ou conversa, assim poderíamos estar em contato com a língua mais vezes por semana, deslocamento não seria um empecilho.

(A18) Talvez estimulando mais a participação dos alunos e reforçando o contato com os professores e tutores virtuais.

Chegando ao fim do questionário individual, os alunos foram questionados sobre como estudavam, praticavam e desenvolviam a habilidade de produção oral em língua inglesa fora do contexto acadêmico. Novamente a presença dos filmes e demais recursos audiovisuais ficou em evidência nas falas dos alunos.

(A19) Ouvindo filmes com legenda em inglês. Ouvindo diálogos e músicas.

(A20) Ouço rádio em inglês. Assisto programas de TV em inglês quando posso. Converso com meus sobrinhos. Leio livros em inglês.

Finalizando, pedimos para que os alunos dessem as suas opiniões em relação ao AVEA Moodle, o material didático, a metodologia utilizada e o desenvolvimento da disciplina Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa III.

- 
- (A21) Penso que o material é bom. Deveria haver uma maior interação entre equipe da UFSC e alunos, atividades mais dinâmicas e uso do *chat*. Ainda, é importante aproximar o aluno da fala, porque a timidez e o medo de errar são os principais motivos de afastamento da prática.
- (A22) O AVEA está muito restrito ao livro: as atividades diárias são iguais, as provas são do livro, as atividades são do livro... Parece que fizeram apenas a transposição do livro para o ambiente. [...], tudo é o livro! Seria muito bom apresentar outros materiais.
- (A23) Gostei bastante da metodologia. O material didático é muito bom, de qualidade e deve ser mantido. Além disso, nossas tutoras de pólo devem ganhar vagas no céu pelo seu esforço e dedicação a nós, alunos.
- (A24) É legal, mas há exigências demais. Para quem trabalha e faz o curso é muito difícil, muitas vezes eu não soube o que era final de semana e me sentia sobrecarregado. Pensava sempre em desistir. Mas eu quero muito esta graduação isto é o que me motiva a continuar.

### **Observações da prova oral final**

Através da filmagem da prova oral final realizada presencialmente no polo, pode-se apreciar a amizade e cumplicidade entre os alunos, pois eles aguardaram a chegada de dois outros que estavam atrasados para o início da prova. Na parte de compreensão auditiva, observou-se a concentração e a atenção dos alunos para a boa compreensão e resposta às questões. Na parte de produção oral em língua inglesa, os alunos demonstraram bastante afinidade e preparação para discorrerem sobre os temas propostos. Assim, pode-se observar um bom nível da habilidade produção oral em língua inglesa, em relação ao tempo de estudos dos alunos. Porém, salienta-se a insegurança, a realização de falhas e a falta de fluência e espontaneidade nas situações de fala preparadas e apresentadas pelos alunos.

Foi muito interessante observarmos que durante todo o tempo a comunicação entre os próprios alunos e tutores de polo se deu essencialmente oralmente em língua inglesa. Durante a preparação dos diálogos para posterior apresentação e avaliação pelos tutores de polo, percebeu-se que estes sempre ajudavam os alunos nas construções dos seus diálogos quando solicitados. Ainda mais interessante, foi observar que os próprios alunos ajudam-se entre si, ou seja, estão construindo o conhecimento e aprendendo coletivamente. Enfim, os alunos apresentaram bastante espírito de grupo e organização para a realização da tarefa.

### **Considerações finais**

Através desta pesquisa, foi possível valorizar e verificar que é de extrema valia o trabalho que vem sendo realizado presencialmente pelos tutores de polo de São José/SC, pois há uma grande amizade, interação e comunicação em língua inglesa oral entre os tutores de polo e os estudantes. Também foi muito interessante visualizarmos como se dão as relações em língua inglesa oral entre os estudantes no polo, através do AVEA Moodle e demais TIC. Porém, percebe-se que apenas estes momentos de comunicação oral em inglês presencialmente no polo não são o suficiente para garantir-se a otimização do desenvolvimento da habilidade de produção oral em língua inglesa em todos os alunos. Assim, este

trabalho aponta para a necessidade de uma maior comunicação entre os próprios alunos e destes com os professores e tutores virtuais. Sobretudo, é imprescindível uma maior exploração das mídias digitais, TIC e do AVEA Moodle para o ensino/aprendizagem da habilidade de produção oral em LE, ou seja, a utilização de programas de comunicação síncrona como o *Skype*, *MSN*, *DimDim*, *GoogleTalk*, entre outros, o desenvolvimento de exercícios, testes, tarefas e atividades no AVEA Moodle, assim como a larga utilização das possibilidades, das ferramentas, dos recursos e das informações disponíveis na internet (ESTIVALET, 2010).

Mais do que isto, é preciso cativar e atrair os alunos da EAD através da construção de um AVEA prático, atrativo e interativo, enfim, um AVEA em que o aluno possa encontrar facilmente as informações que deseja, possua explicações sobre o que está sendo trabalhado na habilidade oral, exercícios para o desenvolvimento e prática da mesma, além de espaços para novas descobertas e a construção interativa do conhecimento. Isto é, a participação e construção de conhecimento pelos estudantes, a equipe docente<sup>12</sup> e as mídias digitais.

Retomando-se as perguntas que foram colocadas no início deste trabalho, parece-nos já termos dados suficientes para respondê-las: a) como se dá o desenvolvimento da habilidade de produção oral em LE na EAD? Como vimos, o desenvolvimento desta habilidade se dá principalmente através dos encontros presenciais com os tutores de polo, além de algumas comunicações com os tutores virtuais. b) Como é construído e preparado o AVEA das disciplinas de inglês oral? Principalmente através da disponibilização de recursos audiovisuais no AVEA da disciplina. c) Quais são as atividades utilizadas para o desenvolvimento e aprendizado da habilidade oral? A atividade mais utilizada no AVEA é a tarefa oral e, presencialmente, a apresentação de seminários e pequenos diálogos. d) Quais os elementos de motivação do aluno no aprendizado desta habilidade? Para alguns, o reconhecimento do diploma e o acréscimo da habilidade de comunicação em língua inglesa como LE no currículo, para outros, a capacitação profissional e novas possibilidades de trabalho e, para todos, a possibilidade de autonomia e flexibilização dos horários de estudo e realização das tarefas e atividades.

Tendo em vista tudo o que foi dito, surgem-nos novas perguntas: a) quem são exatamente os alunos da EAD? b) Quais os objetivos destes alunos com o Curso? c) Como o AVEA poderia colaborar para o desenvolvimento da habilidade de produção oral em LE? Pois parece-nos que, em virtude das inovações que a EAD traz e os compromissos familiares e profissionais dos alunos, ainda falta motivação, interesse e autonomia destes no Curso e, para que se tenha a necessidade e a possibilidade de desenvolver-se ainda mais o ensino/aprendizagem de LE na EAD.

Finalmente, para uma pesquisa futura seria interessante analisar-se profundamente a construção da afetividade nas relações pessoais entre os alunos e os professores, conforme os resultados do relatório do SAAD 6. corpo discente, professores e tutores. Ainda seria de extrema valia, um aprofundamento desta pesquisa através de entrevistas individuais com todos os envolvidos. Assim, A EAD abre as suas redes de comunicação para uma nova forma de ensino/aprendizagem e construção e aquisição do conhecimento no mundo contemporâneo.

<sup>12</sup> Aqui consideramos a equipe docente como sendo todos os envolvidos na preparação do Curso: coordenador de curso, coordenado de tutoria, coordenador de AVEA, designers gráficos, designers instrucionais, professores, secretários, tutores de polo e tutores virtuais.



## Referências bibliográficas

- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes; 2008. 516p.
- CABRAL, L. G.; SOUZA, P. de; LOPES, R. E. V.; PAGOTTO, E. G. (Org.). *Linguística e ensino: novas tecnologias*. Blumenau/SC: Nova Letra, 2001. 270p.
- CHAPPELLE, C. A.; JAMIESON, J. *Tips for teaching with CALL : practice approaches to computer-assisted language learning*. New York: Pearson Longman, 2008. 237p.
- CORACINI, M. J. (org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas/SP: Editora da Unicamp; Chapecó/SC: Argos, 2003. 388p.
- ESTIVALET, G. L. *Realidade e virtualidade: utilização e proposição de atividades no ensino de língua estrangeira à distância*. In: Anais do IX Encontro do CELSUL – Circulo de Estudos Linguísticos do Sul. Palhoça/SC: UNISUL, 2010. 14p. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Gustavo%20Estivalet.pdf>>. Acesso em novembro de 2010.
- HACK, J. R.; NEGRI, F. Escola e tecnologia: a capacitação docente como referencial para a mudança. *Revista Ciências & Cognição*. Rio de Janeiro: UFRJ. Vol. 15(1), mar. 2010, p.89-99. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/271/164>>. Acesso em abril de 2010.
- HACK, J. R. *Gestão da educação à distância*. Caderno de estudos do Grupo UNIASSELVI – Pós-Graduação. Indaial/SC: Editora ASSELVI, 2009. 84p.
- LEFFA, V. J. (org.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre/RS: Editora da Universidade UFRGS, 1994. 395p.
- LÉVY, P. *A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001. 189p.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004. 203p.
- LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (org.). *Educação à distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. 461p.
- NÚCLEO DE AVALIAÇÃO. *Aspectos relativos à avaliação discente dos cursos de graduação UAB/UFSC e evasão discente: relatório para gestão 2009/2 – 2010/1*. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, setembro de 2010. 42p.
- QUADROS, R. M. de; FINGER, I. *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2008. 304p.
- PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. P.26-48.
- PETERS, O. *Duas mudanças estruturais na educação à distância: industrialização e digitalização*. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2005.
- RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (org.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press, 2010. 433p.
- RICHARDS, J. C. *Interchange 2: student's book*. Third Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 149p.