

O IMPACTO DO *FEEDBACK* EXPLÍCITO NO DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ORAL EM ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

THE IMPACT OF EXPLICIT FEEDBACK ON THE DEVELOPMENT OF ORAL PRODUCTION IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN DISTANCE EDUCATION

Carla Aguiar Falcão*
carla.falcao@ifrn.edu.br

Janaina Weissheimer**
janaina.weissheimer@gmail.com

Este estudo investiga o tratamento dado à produção oral (PO) em um curso de Licenciatura em Letras Espanhol a distância e analisa se a realização de tarefas de PO contribui para o desenvolvimento dessa habilidade em relação à pronúncia, acurácia gramatical e fluência de aprendizes de espanhol como língua estrangeira (LE) na educação a distância (EaD), avaliando também o impacto de duas formas de feedback no desenvolvimento da produção oral desses alunos em duas coletas (uma de dois semestres e uma de um). Com esses objetivos, foram analisados o ambiente virtual de aprendizagem dos alunos e o material didático usado, aplicados questionários com os 42 alunos e as duas docentes participantes. Para avaliar o desenvolvimento da PO dos alunos, os dividimos em três grupos: experimental, experimental+ e controle. Os do grupo controle realizaram um pré e um pós-teste e não receberam *feedback* sobre suas produções. Os grupos experimentais realizaram o pré-teste, 3 tarefas de PO e o pós-teste e receberam *feedback*, sendo o do grupo experimental+ mais explicativo em relação ao experimental. Os resultados mostram que as práticas de PO são preteridas nas disciplinas e que houve um aumento estatisticamente significativo da medida de pronúncia dos grupos experimentais, ao final de dois semestres, o que não foi constatado com relação ao desenvolvimento das demais variáveis analisadas nas duas coletas. Conclui-se dos resultados que a produção oral dos aprendizes de espanhol da EaD é mais beneficiada pela realização de tarefas e pelo *feedback* mais sucinto recebido a longo prazo.

Palavras-chave: Produção Oral. Educação a Distância. Feedback.

This study investigates the attention given to the oral production (OP) in a Distance Licentiate Degree in Spanish and analyzes if the performance of OP tasks contributes to the development of such skill, concerning pronunciation, grammatical accuracy and fluency of Spanish as a Foreign Language learners (LE) in distance education (DE), also assessing the impact of two forms of feedback in the development of the oral production of these students in two data collections (a

* Diretoria Acadêmica de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, Natal/RN, Brasil. ORCID: 0000-0001-7916-7783

** Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal/RN, Brasil. ORCID: 0000-0002-6318-4906

longitudinal one of two semesters and a semi-longitudinal of one). With these objectives, the students' virtual learning environment and the didactic material used were analyzed, questionnaires were applied to the 42 students and the two participating teachers. To evaluate the development of their OP, students were divided into three groups: the experimental group, the experimental group+ and control group. Participants in the control group took a pre and a post-test and received no feedback on their oral productions. The experimental groups performed the pre-test, 3 other OP tasks and a post-test and both received feedback, but the experimental group+ received more explicit and comprehensive feedback as compared to that received by the experimental group. The results show that the OP practices are neglected in the Spanish classes and that there was a statistically significant increase in the pronunciation measure of the experimental groups, at the end of two semesters, which was not observed in relation to the development of the other variables analyzed in the two collections. It is concluded from the results that the oral production of Spanish learners of distance education is most benefited by the completion of oral tasks and by the more succinct feedback received in the long term.

Keywords: Oral Production. Distance Education. Feedback.

•

1. Introdução

Os avanços científicos e tecnológicos têm sido responsáveis por mudanças significativas na nossa forma de perceber e de lidar com o mundo. No cenário educacional, as novas tecnologias impulsionaram uma importante e crescente modalidade de ensino: a educação a distância (EaD).

Com as novas formas de comunicação e de aprendizagem, exige-se do labor docente uma redefinição de competências, já que agora o contexto necessita de uma formação específica. No caso concreto da EaD, considerando que o enfoque desta pesquisa é a formação de professores de língua, é necessário ter um cuidado especial no momento de pensar no ensino, principalmente no que concerne às metodologias e materiais.

Considera-se fundamental para a formação de professores de língua estrangeira pensar em um ensino que possa promover o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever. Ainda que o ideal para uma aprendizagem equilibrada e completa seja trabalhar de modo integrado essas habilidades, é mais comum, nos contextos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o tratamento das habilidades de leitura e escrita, como bem destaca Leontaridi (2008, p. 185)¹: “nem todas as habilidades se desenvolvem da mesma forma nesse processo de aprendizagem; tradicionalmente se vinha dando maior ênfase à expressão escrita/compreensão leitora que à expressão oral/compreensão auditiva”.

¹ Todas as traduções presentes no corpo do texto foram realizadas pelas autoras.

Embora as habilidades de escrita e leitura costumem ser as mais privilegiadas nas aulas de espanhol como língua estrangeira (E/LE),² concordamos com Baralo (2000) quando afirma que, para um aprendiz de E/LE, a habilidade de produção oral é o principal objetivo de seu estudo. Ainda que a advertência da autora ser referente à educação presencial, entende-se que ela também pode se estender à EaD.

Se o professor, mesmo frente a seus alunos, com várias possibilidades de promover a interação oral e desenvolver a proficiência de seus alunos, apresenta dificuldades para trabalhar a produção oral (PO), na EaD a situação pode ser ainda mais complexa, uma vez que o material utilizado traz o conteúdo prefixado, o que substitui de certa forma a figura do professor (Bosch, 1996). Ou seja, a EaD é, na maioria dos casos, fundamentalmente baseada em leitura de materiais impressos disponibilizados em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA),³ com limitada interação entre professores e alunos.

Essa reduzida interação, ademais de impactar no trabalho com a produção oral na EaD, também pode comprometer as atividades de *feedback*, uma vez que, como nos afirma Bailini (2020a), estas são de natureza interativa e se nutrem do diálogo entre todos os envolvidos no processo.

A experiência de uma das autoras deste artigo como docente e coordenadora do curso de Licenciatura em Letras Espanhol da EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN permitiu identificar a exiguidade de propostas para o trabalho da produção oral no curso. Essa constatação e o reconhecimento da importância do desenvolvimento da habilidade de produção oral na aprendizagem de E/LE e do *feedback* motivaram a realização desta pesquisa, a qual objetivou (a) traçar um diagnóstico sobre o tratamento da produção oral no Curso de Licenciatura em Espanhol na modalidade a distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRN; (b) investigar como o material didático do curso de espanhol da EaD do IFRN contribui para o desenvolvimento da PO dos alunos; (c) analisar o desenvolvimento da produção oral dos aprendizes ao longo de dois semestres acadêmicos (em duas coletas: uma longitudinal de dois semestres e uma semi-longitudinal de um) em relação à pronúncia, acurácia gramatical e fluência através da realização de tarefas de produção oral; (d) avaliar o impacto de duas formas diferentes de *feedback* no desenvolvimento da produção oral dos aprendizes de espanhol na EaD.

Conscientes da importância do desenvolvimento da produção oral dos alunos, que serão futuros professores de espanhol, acredita-se que essa habilidade é possível de ser trabalhada em um AVA a partir da utilização de tarefas voltadas para esse fim e também de correções explícitas que permitam aos alunos identificar erros em sua produção e buscar resolvê-los.

² Neste trabalho usar-se-á o termo Língua Estrangeira (LE) em uma perspectiva referente ao ensino e Segunda Língua (L2) quando for relativo a modelos cognitivos de produção oral, em consonância com os autores de cada área.

³ “AVA refere-se a um espaço na internet relacionado à organização de cursos e disciplinas, à administração de conteúdos de estudo e ao monitoramento de alunos para a educação a distância” (Behar *et al.*, 2013, p. 48).

Com este estudo, pretende-se contribuir para a discussão sobre a realização de tarefas e o fornecimento de feedback na EaD para o desenvolvimento da habilidade de produção oral. A intenção é evidenciar a importância dessa habilidade, apresentando algumas possibilidades para seu desenvolvimento no contexto investigado e, conseqüentemente, contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de E/LE a distância.

2. As possibilidades e desafios da EaD

Com o progresso a cada época dos meios e tecnologias de comunicação, vê-se iniciar e ganhar força a educação a distância (EaD). No Brasil, dadas as suas dimensões continentais, a EaD configura-se como uma oportunidade de atender aos que estão geograficamente distantes dos centros de formação e avança motivada a democratizar o acesso à educação de uma demanda crescente e numerosa. Segundo dados do Censo da Educação Superior, em 2020 os cursos à distância no Brasil receberam mais matrículas do que os presenciais, tanto na rede pública quanto na privada.

Por definição, a Educação a distância é “o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais” (Moore & Kearsley, 2011, p. 02).

Embora não haja um único modelo a ser seguido quanto à oferta de cursos para a EaD nas instituições brasileiras, é característico da modalidade a necessidade de uma postura mais ativa e autônoma do aluno, que agora deve saber gerir seu tempo e sua forma de estudo. Como o professor não é o protagonista, é fundamental um criterioso planejamento e preparação de materiais, assim como também é imprescindível sua boa atuação “para que a grande quantidade de informação disponível na rede seja selecionada, processada, organizada e colocada à disposição dos alunos com o propósito de que estes, com essa ajuda, transformem-na em conhecimento” (Aretio *et al.*, 2007, p. 190).

Sobre os recursos disponíveis, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) possibilitaram o surgimento de várias formas de mediatização do processo de ensino e aprendizagem a distância. No entanto, ao mesmo tempo que surgem como potencialidades, estes recursos podem também representar complexidade para os docentes, pois exigem, além de conhecimento técnico para seu uso, novas concepções metodológicas e diferentes estratégias de ensino.

Quando se trata do ensino de uma língua estrangeira (LE) a distância, a formação do professor precisa dotá-lo também do conhecimento necessário para o trabalho sistemático das habilidades linguísticas de produção e compreensão oral e escrita. Com relação ao ensino da produção oral, o contexto da educação a distância exige mais cuidado, visto que o contato do aluno com a língua, especificamente na parte de produção e compreensão oral, é mais escasso.

Apesar dos desafios e complexidades, em geral, autores, como Verduin e Clark (1991), afirmam que a educação a distância pode ser tão efetiva quanto a presencial, desde que sejam utilizados métodos e tecnologias adequados à realidade do público a que se

destinam, o que significa que é necessária a interação entre os alunos e um *feedback* por parte do professor.

3. O *feedback* na interação *online*

No âmbito específico da educação a distância, o *feedback* ganha um contorno amplo, uma vez que o comentário de um professor ou de um colega pode, além de proporcionar certo conforto, ajudar o aluno a sentir-se menos isolado e mais motivado. Assim, o *feedback* “do professor ou do colega em ambiente virtual é mais apreciado do que o *feedback* presencial” (Leffa, 2003, p. 05).

Sobre o *feedback* no contexto da interação *online*, Paiva (2003, p. 220) o define como “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la ou avaliá-la”. Ypsilandis (2002) destaca que o *feedback* é de fundamental importância para uma aprendizagem bem-sucedida de línguas, funcionando como apoio ao processo de aprendizagem e que pode ser dado ao aprendiz por seus pares ou gerado por ele mesmo.

Ellis *et al.* (2006) trazem a definição de *feedback* corretivo como respostas a enunciados do aprendiz os quais contenham um erro e afirmam que essas podem consistir em: “(a) uma indicação de que um erro foi cometido, (b) fornecimento da forma correta da língua-alvo, ou (c) informações metalinguísticas sobre a natureza do erro, ou qualquer combinação desses” (2006, p. 340).

Outrossim, os mesmos autores distinguem entre *feedback* corretivo implícito e explícito. O primeiro caracteriza-se por não indicar claramente ao aprendiz que um erro foi cometido e, com frequência, é realizado sob a forma de *recast*, que é a “repetição do enunciado do aluno, mantendo o significado, mas corrigindo eventuais erros” (Lightbown, 2014, p. 145). Ainda segundo Ellis *et al.* (2006), o explícito pode acontecer a partir da indicação clara do erro cometido pelo aluno em seu enunciado (correção explícita), proporcionando evidência positiva ou negativa, ou de explicações metalinguísticas (*feedback* metalinguístico).

A evidência positiva define-se como a exposição ao aluno de estruturas linguísticas possíveis na língua alvo, o que corresponderia, essencialmente, ao *input*. A negativa, por sua vez, corresponde à indicação ao aprendiz do que não é possível no idioma estudado. Alguns pesquisadores (Gass, 1988; Long, 1996; Spada, 1997; Swain, 1993; White, 1990) defendem que, embora a evidência positiva tenha sua importância, a negativa é uma condição necessária para que aconteça o desenvolvimento da L2, pois possibilita ao aprendiz uma percepção consciente (*noticing*) de seus erros.

Além de *feedback* explícito e implícito, Bailini (2020b) nos traz o conceito de *feedback* gradual, que se diferencia desses dois outros tipos por estimular a autocorreção. Conforme a autora, é comum nesta tipologia, inicialmente, o uso de técnicas simples de chamar a atenção de forma indireta sobre um erro ou de fazer perguntas que propiciem a consciência linguística e, durante a leitura do texto escrito,⁴ pedir que o aluno corrija seus

⁴ Apesar de fazer referência a textos escritos, consideramos relevante apresentar o conceito de um terceiro tipo de *feedback*.

erros, oferecendo um *feedback* que vai gradualmente do implícito ao explícito, conforme as necessidades do aprendiz, para que ele consiga se autocorrigir.

O *feedback* é definido por Dehaene (2020) como um dos pilares da aprendizagem e afirma que a rapidez com que aprendemos é determinada pela qualidade do *feedback* que recebemos. Indicar detalhadamente, com rapidez e precisão, o que os alunos erraram e como deveriam ter feito torna a aprendizagem mais fácil e pode enriquecer as informações disponíveis para os aprendizes se corrigirem. Ainda segundo o autor, é preciso, primeiramente, encorajar a participação do aluno, a geração de hipóteses e, em seguida, fornecer um *feedback* de erro preciso que permita a correção e que esteja desvinculado da ideia de punição para maximizar o aprendizado.

4. Produção oral e seus aspectos cognitivos

A comunicação oral é um dos principais objetivos de quem estuda um idioma e, pelo fato de exigir o domínio de diferentes conhecimentos linguísticos e contextuais, essa pode, ainda, funcionar como uma possibilidade de os professores avaliarem o desenvolvimento linguístico dos alunos. Nesse sentido, proporcionar momentos de produção oral em aulas de línguas estrangeiras é de grande importância, especialmente considerando-se o papel do *output* no processo de desenvolvimento da interlíngua do aprendiz.

O *output*, segundo Swain (1985), exige que os aprendizes aloquem mais recursos atencionais durante a execução da tarefa do que durante a compreensão do *input*, sendo, dessa forma, um processamento mais cognitivamente ativo. Compreende-se que o *input* não provê todas as condições necessárias para a aquisição de uma L2, sendo fundamental a produção na língua alvo, deslocando o foco semântico para o sintático, com o propósito de melhorar a proficiência do aprendiz.

Apesar da relevância da produção oral em contextos de aprendizagem de uma L2, esta é uma prática pouco frequente em sala de aula, especialmente a distância. Nesse entorno, há a sobrepujança de atividades de compreensão escrita, limitando-se, em muitos casos, o processo de aquisição da L2 a um *input* escrito. Nesse sentido, o professor deve oportunizar momentos de comunicação e de interação na língua-alvo, pois, segundo Skehan (1998, p. 17), é provável que o ato de falar “faça com que a aprendizagem seja mais eficiente, uma vez que o falante pode controlar o que acontece e engendrar um *feedback* que, provavelmente, seja mais revelador”.

Nos estudos sobre produção oral em L2, comumente distinguem-se três aspectos do desempenho oral de um aprendiz, quais sejam fluência, acurácia e complexidade (Skehan & Foster, 1999). Esses aspectos “podem ser vistos como constituintes da proficiência linguística do aprendiz. Isto é, presume-se que um falante proficiente vai ser capaz de realizar tarefas fluentemente e com acurácia, utilizando linguagem complexa” (Ellis, 2009, p. 475).

Para avaliação do desempenho da produção oral de aprendizes de uma L2, consideram-se alguns parâmetros para a medição da fluência, da complexidade e da acurácia. Para a mensuração da fluência, toma-se como critério, por exemplo, as pausas, os falsos começos, as repetições, as hesitações, as reformulações e o número de sílabas ou palavras por minuto. Falar fluente inclui também saber pronunciar corretamente as

palavras em uma língua. Quanto à complexidade, esta é mensurada a partir da quantidade de subordinação por unidade de comunicação. A acurácia pode ser medida considerando-se a obediência às normas linguísticas, ou seja, calculando-se a porcentagem de erros cometidos na produção oral.

Alguns pesquisadores, como Skehan e Foster (1996) e VanPatten (1990), sugerem que os aprendizes de L2, devido a limitações de seus recursos atencionais, apresentam dificuldades em atender a todos os aspectos da língua, o que resulta em alocação de diferentes recursos para distintos propósitos. Esse processo, conhecido como *trade-off effects*, explica a variação no destaque da fluência, complexidade ou acurácia nas produções orais dos alunos. Se o aprendiz está disposto a assumir riscos no uso da língua, privilegiará a complexidade, enquanto que se preferir ter mais controle sobre sua produção linguística, optará pelo uso de um nível menos desafiador da língua, priorizando a acurácia.

Considerando-se que um dos principais objetivos no ensino de uma L2 é desenvolver a proficiência do aprendiz, o desenvolvimento desses três aspectos da produção oral torna-se importante. Uma proposta é, considerando-se a limitação dos recursos atencionais, o uso sistemático de tarefas orais, com um *feedback* preciso e rápido, que busque o desenvolvimento equilibrado desses três aspectos. É importante destacar que essas tarefas, para que sejam mais eficazes e estimulem a comunicação em sala, devem ter relevância e significado pessoal para os alunos (Arnold & Julián, 2015).

5. Metodologia da pesquisa

Com relação à natureza, a presente pesquisa classifica-se como quanti-qualitativa. Os dados quantitativos foram gerados através da aplicação de um pré e de um pós-teste e os qualitativos foram obtidos com o diagnóstico do tratamento da produção oral no curso, a partir da aplicação de questionário com alunos e professoras, da observação do ambiente virtual de aprendizagem e da análise do material utilizado nas disciplinas de Língua Espanhola II e III ao longo de um ano letivo.

No contexto da presente pesquisa, aplicou-se um questionário com duas professoras formadoras para averiguar sua opinião sobre o ensino e a importância da produção oral nas aulas de E/LE. Com os 42 alunos foram aplicados dois questionários para saber suas impressões com relação ao curso, às habilidades linguísticas do espanhol e às tarefas de produção oral realizadas.

Subsequente a esse período, procedeu-se à fase de diagnóstico, correspondente à observação do AVA e à análise do material didático das disciplinas. Foram realizadas as observações do trabalho do professor no ambiente virtual de aprendizagem do curso do IFRN com relação ao tratamento da produção oral nas disciplinas. Tencionou-se, com isso, verificar a importância dada ao ensino da produção oral pelo professor, bem como os procedimentos, a metodologia, os materiais didáticos que utilizava em sua prática docente e também através do *feedback* dado aos aprendizes.

Concomitante à observação do AVA, foi realizada a análise dos livros didáticos elaborados pela instituição para as disciplinas de Língua Espanhola II e III,

considerando-se os tópicos referentes às práticas de produção oral, às formas de abordagem do conteúdo e às atividades propostas para essa habilidade.

Para obtenção dos dados quantitativos, os alunos matriculados nas disciplinas de Língua Espanhola II e III do Curso de Licenciatura em Espanhol na modalidade a distância do IFRN, totalizando 42 alunos, foram divididos em 3 grupos: controle, experimental e experimental+ e a divisão foi feita por polos,⁵ de forma a equilibrar o quantitativo de alunos em cada grupo. Do total de alunos, 18 realizaram todas as tarefas nos dois semestres da coleta (coleta longitudinal) e 24 as realizaram em somente um semestre (coleta semi-longitudinal).

A diferença entre os três grupos está na quantidade de tarefas realizadas e no tipo de *feedback* recebido. O grupo experimental fez o pré-teste no início da coleta, 3 tarefas de produção oral e um pós-teste ao final e receberam *feedback* indicativo, o qual apontava os erros do texto oral e sugeria a revisão de conteúdos relacionados. O experimental+ fez as mesmas tarefas, mas recebeu o *feedback* explicativo, o qual detalhava os erros e explicava o conteúdo referente. O controle, por sua vez, realizou somente o pré e o pós-teste e não lhe foi dado nenhum tipo de *feedback*.

O *feedback* explicativo, do grupo experimental+, era mais elaborado, iniciando com um comentário sobre algo que foi dito na tarefa pelo aluno, de forma a interagir com o aprendiz e demonstrar atenção para com as ideias apresentadas por ele. Em seguida, eram feitas correções contemplando aspectos como pronúncia, acurácia e fluência. Não era possível, dependendo da quantidade de erros, corrigir todos, pois a prioridade era comentar aqueles cujo conteúdo relacionado já havia sido visto pelos alunos e, para finalizar, era dada uma mensagem de incentivo para continuarem praticando a habilidade de produção oral.

Para o grupo experimental, o *feedback* indicativo era mais sucinto. Havia, igualmente, o comentário inicial e a mensagem de motivação final, no entanto, as correções eram mais pontuais, sendo os erros normalmente assinalados de forma sumária ou com indicações dos conteúdos os quais os alunos deveriam revisar. Todos os *feedbacks* dados para os grupos experimentais dessa pesquisa foram feitos de forma oral, através da gravação de arquivos de áudio, os quais eram enviados aos alunos, pelo AVA, sempre antes da realização da tarefa seguinte. O quadro 1 traz um exemplo de cada tipo de *feedback* usado na pesquisa.

⁵ Os alunos de cursos a distância do IFRN estão vinculados a um polo de apoio, geralmente na cidade ou próximo de onde moram.

Quadro 1. Exemplos de feedback para as tarefas de PO da pesquisa

Feedback indicativo Grupo Experimental	Feedback explicativo Grupo Experimental+
<p>Hola, Raúl.⁶ Qué bueno que te gustó la escuela. Seguro que eres un excelente profesor. Para ayudarte en tu aprendizaje, te aconsejo estudiar algunos contenidos ya vistos en el curso, como el verbo gustar, que se diferencia un poco del portugués. Además, sugiero que busques en el diccionario las palabras que no conoces. Por ejemplo, la forma correcta es ‘alumnos’. Es eso. La práctica es lo que te ayudará en tu aprendizaje. Sigue así.</p>	<p>Hola, Aline. Qué interesante me pareció tu viaje a Portugal. Seguro que ha sido inolvidable. Vale, ahora voy a hacer algunos comentarios sobre tu tarea, ¿sí? Como estás hablando de ti, debes usar el tiempo verbal conjugado en primera personade singular. Así que debes decir: Yo hice un viaje en tren. Porque ‘hizo’, como has dicho, corresponde a la tercera persona del singular. Así como ‘Fui capaz de disfrutar’,y no ‘fue’. Aprovecho para aclarar que todas las palabras terminadas en -aje son masculinas, así que debes decir <i>el viaje</i>. Es eso. Con la práctica, conseguirás hablar con más velocidad y más fluidez. Sigue así, practicando. Escucha canciones y ve películas para ayudarte en esto. Te aconsejo que escuches tu grabación para identificar lo que digo aquí. Es bueno repensar la actividad.</p>

As tarefas de produção oral buscavam contemplar algum conteúdo estudado pelos alunos na semana em que era realizada, no entanto, não havia a obrigatoriedade de usar um conteúdo linguístico específico. As gravações das tarefas eram enviadas pelos alunos ao AVA.

O uso de pré e pós-testes justifica-se pelos objetivos de analisar como as tarefas de produção oral e diferentes tipos de *feedback* podem contribuir para o desenvolvimento dessa habilidade ao longo de dois semestres acadêmicos com relação à pronúncia, acurácia gramatical e fluência. Com esses instrumentos é possível comparar os dados obtidos antes e após a intervenção com as tarefas e com os *feedbacks* e, assim, avaliar o desenvolvimento dos alunos.

O pré e o pós-teste dos alunos foram transcritos e, para cada medida em análise, foi estabelecido um cálculo, com base nos estudos de Weissheimer (2007), Sousa (2014) e Pereira (2015): para a pronúncia, o número de palavras pronunciadas corretamente foi dividido pelo número total de palavras ditas pelo participante e multiplicado por 100; para a acurácia, o número total de erros cometidos foi dividido pelo número total de palavras produzidas e multiplicado por 100 e, para a fluência, o número total de palavras do texto foi dividido pelo tempo total falado e multiplicado por 60.

⁶ Os nomes dos alunos foram substituídos por nomes fictícios para preservação de sua identidade.

Os valores resultantes desses cálculos foram posteriormente submetidos a testes do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para análise do desenvolvimento da produção oral dos aprendizes em relação à pronúncia, acurácia e fluência e os resultados obtidos com essa análise estatística foram triangulados com os advindos da análise interpretativa da observação do AVA, da apreciação do livro didático e das respostas dos questionários dos professores e alunos.

6. O ensino da produção oral na EaD do IFRN: o AVA, o material didático, o professor e os alunos

Nesta seção serão apresentados os resultados da pesquisa, considerando-se a análise conjunta dos dados qualitativos resultantes da observação do AVA, da avaliação do material didático usado nas disciplinas e da aplicação dos questionários.

Por meio do questionário aplicado às docentes, percebeu-se que as professoras reconhecem a importância de trabalhar a habilidade de produção oral e afirmam fazê-lo, mas essas respostas divergem da realidade observada no AVA, em que as atividades de leitura e escrita, com foco em estruturas gramaticais e conteúdos nocio-funcionais, predominaram. Para atuar na EaD, segundo Aretio *et al.* (2007), o professor precisa ter, além de conhecimentos pedagógicos, conhecimentos tecnológicos também. Apesar de uma professora demonstrar conhecer bem a língua alvo, sua prática parece ter sido limitada pela falta de domínio dos recursos tecnológicos e de entendimento sobre como atuar na EaD, pois embora reconheça a importância da habilidade linguística de produção oral, a docente assume não saber trabalhá-la.

De fato, pela análise do livro didático usado no curso e de outros materiais disponibilizados pelas professoras no AVA foi possível constatar que a produção oral não é uma habilidade contemplada em nenhum deles. Os livros elaborados especialmente para as disciplinas e os materiais viabilizados pelas professoras das disciplinas investigadas não trazem propostas para o desenvolvimento da PO, há apenas uma única seção, em um capítulo do livro de Língua Espanhola II, que sugere uma atividade de pronúncia, o que se configura na tentativa mais próxima de se trabalhar algum aspecto relacionado à habilidade. No entanto, sua realização não foi solicitada aos alunos. O que se observou foi o uso do livro didático a partir da seleção de conteúdos e atividades, sem uma adequação total aos objetivos dos alunos e à ementa das disciplinas.

Essa constatação corrobora o pensamento de Griffin (2005, p. 125) quando afirma que os professores “se regem mais pelo *input* que vem nos materiais, que a sua vez determina o que devem aprender os alunos. Consequentemente, muitas vezes sequer é o professor quem determina como tem que ajustar o *input*, são os autores ou editores dos materiais didáticos.” Também não foi encontrada nenhuma proposta de atividade no ambiente que promovesse a interação entre os alunos e, “onde há falta de interação, a habilidade que provavelmente sofrerá mais é a fala” (Bárkányi, 2021, p. 144).

Com relação aos alunos, pelas respostas aos questionários pôde-se identificar que os aprendizes concebem a fala como a habilidade linguística mais importante no estudo do idioma, mas reconhecem, entretanto, que é a que lhes apresenta mais dificuldades no processo de aprendizagem e é a menos trabalhada em seu curso.

Dos dados obtidos a partir do questionário aplicado aos alunos, pôde-se identificar que os aprendizes concebem a fala como a habilidade linguística mais importante no estudo do idioma, mas reconhecem, entretanto, que é a que lhes apresenta mais dificuldades no processo de aprendizagem e é a menos trabalhada em seu curso. Além disso, constatamos que a maioria das atividades realizadas dentro e fora do ambiente virtual de aprendizagem era de prática escrita e que apenas 35% dos alunos participantes haviam estudado espanhol antes de entrar na graduação. O curso de Licenciatura foi, pois, para a maioria, a primeira experiência de aprendizagem do idioma. Outro dado relevante foi o reconhecimento da importância da produção oral, com a valorização das tarefas propostas e do feedback recebido, principalmente no que concerne à motivação para o uso da língua em sua forma oral.

Quando questionados sobre se as tarefas haviam ajudado no desenvolvimento de sua produção oral, todos os alunos responderam que sim, o que denota sua importância durante o semestre, pois, independente do desenvolvimento da produção oral considerando-se as medidas usadas nessa pesquisa, a maior parte dos alunos as julgou como uma experiência positiva. Com relação ao *feedback*, no questionário aplicado aos alunos dos grupos experimental e experimental + perguntamos se o *feedback* das tarefas contribuiu para melhorar a sua produção oral e todos assinalaram sim, confirmando que, na percepção dos alunos, o *feedback* foi importante para o desenvolvimento de sua PO.

Indagamos, ainda, se os alunos ouviam e compreendiam os *feedbacks* recebidos, com o intuito de investigar se a correção das tarefas era considerada pelos aprendizes e, assim, poder avaliar o seu efeito no desenvolvimento da habilidade de produção oral dos participantes. Segundo as respostas obtidas, a maioria ouvia e compreendia o *feedback* dado pela pesquisadora, o que indica que os participantes tinham interesse em receber as correções realizadas.

Com relação aos *feedbacks* dados pelos professores das disciplinas aos alunos no AVA, identificamos que não havia um padrão, embora algumas formas se repetissem. Quando as atividades eram do tipo questionário, os *feedbacks* variavam entre comentários genéricos sobre a qualidade do trabalho, com correções pontuais de aspectos gramaticais, ortográficos ou textuais, sem explicações mais detalhadas, ou bem sucinto, indicando apenas a opção correta para cada questão.

Por exemplo, em uma dessas atividades, na correção era feita a indicação da opção correta com um dos 4 comentários como *feedback*, variando conforme a nota do aluno: para os que alcançaram nota entre 90 e 100, a apreciação era *¡Congratulaciones! Sigue estudiando*; os que obtiveram nota entre 80 e 89 tiveram como resposta *¡Estás muy bien! Adelante*; os que atingiram nota menor que a média, 60, receberam o *feedback* *¡Esfuézate! Los estudios te recompensarán*; e, por último, os alunos cujas notas foram inferiores a 50 leram *Sigue intentando. Con esfuerzo mejorará tus resultados*. Em outra, os alunos recebiam o comentário *¡Muy bien!* para as respostas certas e, para as questões com erro, era apresentada a opção correta. Segundo Sales (2004), para a correção das atividades, os professores precisam estar capacitados para fornecer *feedback* que estimule os alunos à reflexão e à pesquisa, pois respostas prontas e pré-fabricadas os softwares podem proporcionar de forma extensiva.

Com relação às atividades realizadas em fórum de discussões, o *feedback* era

baseado em correções de erros gramaticais. Quando eram atividades de envio de arquivo de texto, o *feedback* dado aos alunos apontava o que estava correto ou não em balões usados para fazer comentários no programa de computador *word*. Além de, uma vez mais, ser uma correção bastante pontual, a forma como foi realizada resultou em um excesso de informação visual, podendo confundir o aluno.

Sobre tipos de *feedback*, Leffa (2003) comenta que um *feedback* com um comentário mais específico sobre um aspecto da resposta do aluno, principalmente quando é do tipo corretivo, ou seja, quando a resposta está equivocada, serve para alertar o aprendiz para aspectos linguísticos que podem passar despercebidos. Desta forma, ainda segundo o autor, desenvolve-se o *noticing*, justificando-se a escolha por esse tipo de *feedback*, o que não foi feito nas atividades analisadas.

O *noticing*, ou seja, a percepção consciente de características da linguagem é, de acordo com Schmidt e Frota (1986), uma condição fundamental para a aquisição de uma L2 e Bergsleithner (2007) afirma que esse registro cognitivo pode ser induzido através de qualquer tipo de instrução. Dessa forma, um *feedback* que aponta e comenta os erros dos alunos poderia funcionar como um tipo de instrução, induzindo o *noticing*. O impacto real desse *feedback*, bem como o das tarefas no desenvolvimento da produção oral dos alunos foi avaliado a partir de dados quantitativos.

7. Os efeitos positivos do tipo de *feedback* a longo prazo na pronúncia dos aprendizes

Com relação à medida de pronúncia, buscou-se verificar se a realização de tarefas de produção oral promoveu ganhos nesse aspecto da LE dos aprendizes dos grupos experimental e experimental +, e avaliar se o *feedback* proporcionado também impactou de forma positiva essa medida e de diferentes formas entre esses dois grupos, uma vez que o experimental+ recebeu uma avaliação mais completa e detalhada quanto a esse aspecto. Os dados desses dois grupos e os do grupo controle, que realizou apenas duas tarefas (pré e pós-teste) e não recebeu nenhum *feedback*, foram analisados estatisticamente.

Os valores referentes à pronúncia são oriundos do pré e do pós-teste dos alunos e foram obtidos multiplicando-se por 100 o resultado da divisão do número de palavras articuladas corretamente pelo número total de palavras ditas. A Tabela 1 apresenta os resultados estatísticos e a média para os dados de pronúncia de cada grupo da coleta semi-longitudinal.

Tabela 1. Resultado de significância estatística e média para a pronúncia – Coleta semi-longitudinal

Pronúncia	Controle (pré e pós)		Experimental (pré e pós)		Experimental+ (pré e pós)	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Significância estatística do teste	0,91		0,46		0,73	
Médias dos grupos	82,57	77,49	81,84	77,99	85,01	82,54

Os dados da Tabela 1 indicam que não houve um impacto positivo estatisticamente significativo⁷ para a variável da pronúncia em nenhum dos três grupos analisados ($p = 0,91$; $0,46$ e $0,73 > 0,05$). Desse resultado, pode inferir-se que as tarefas de produção oral realizadas e os *feedbacks* recebidos não contribuíram significativamente para o desenvolvimento da pronúncia dos aprendizes de espanhol da EaD nessa coleta.

Uma possível explicação para esse resultado contrário ao esperado é o fato de ter havido, durante os semestres avaliados, poucas atividades de compreensão oral, as quais são importantes não somente na medida em que permitem ouvir e compreender os enunciados, mas também porque contribuem para regular a própria produção oral do falante (Olivé, 1999). Essa percepção também é compartilhada por Fernández (2007), quando afirma que é necessário dedicar-se aos processos cognitivos de caráter receptivo para facilitar o desenvolvimento da pronúncia.

Como relatado anteriormente, eram escassas as práticas de compreensão oral propostas no livro didático e realizadas pelas professoras. Houve mais propostas de atividades auditivas em um único semestre, na disciplina de Língua Espanhola III. No entanto, apenas 2 alunos, dos participantes da coleta semi-longitudinal, cursaram essa disciplina, o que corrobora a suposição da existência de uma relação entre práticas de compreensão auditiva e desenvolvimento da pronúncia.

Com relação ao *feedback*, apesar de as correções das tarefas insistirem bastante no aspecto da pronúncia, os dados indicam que nenhum dos dois tipos de *feedback* utilizados contribuíram para o desenvolvimento dessa medida dos alunos da EaD nessa coleta. Contrariamente à pesquisa de Dlaska e Krekeler (2013), o *feedback* corretivo explícito não impactou de forma significativa esse aspecto linguístico. O curto período de *feedback*, apenas um semestre, e a falta da prática de compreensão auditiva podem ser apontados como prováveis explicações para esse resultado.

Outra questão que também pode ter motivado esse resultado é a de que os alunos da coleta semi-longitudinal praticaram a produção oral por apenas um semestre e somente com as tarefas propostas pela pesquisadora, uma vez que os professores das disciplinas avaliadas não propuseram momentos para a prática dessa habilidade. O desenvolvimento da pronúncia dos alunos com a realização das tarefas e com os *feedbacks* recebidos foi verificado na coleta longitudinal, levando à conclusão de que a prática de apenas um semestre não tem tanto impacto quanto a realização de tarefas a longo prazo. Os valores referentes à pronúncia dos alunos participantes da coleta longitudinal estão apresentados na Tabela 2, assim como as médias de cada grupo.

⁷ Um resultado é considerado estatisticamente significativo se o valor for igual ou inferior a 0,05.

Tabela 2. Resultado de significância estatística e média para a pronúncia – Coleta Longitudinal

Pronúncia	Controle (pré e pós)		Experimental (pré e pós)		Experimental+ (pré e pós)	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Significância estatística do teste	0,07		0,02		0,04	
Médias dos grupos	86,49	76,95	81,13	91,12	69,13	90,24

Confirmando a hipótese desse estudo, os dados da Tabela 2 assinalam que os grupos experimentais foram significativamente impactados pelas tarefas de produção oral e pelo *feedback* recebido ($p = 0,02$ e $0,04 < 0,05$), e não houve mudanças significativas para a medida de pronúncia do grupo controle ($p = 0,07 > 0,05$). Esse resultado é importante na avaliação do desempenho do aluno por indicar que a realização de tarefas ao longo de um ano letivo contribuiu efetivamente para o desenvolvimento da variável de pronúncia, que é considerada o suporte da língua oral, o que outorga inteligibilidade às produções orais dos aprendizes e facilita a sua compreensão auditiva (Guerrero, 2007).

Gass (1997) destaca que o *output* possibilita aos alunos produzir linguagem e obter *feedback* que, ao focar a atenção do aluno em determinado aspecto de sua fala, pode levá-lo a perceber uma lacuna em sua produção oral. Analisando-se os dados estatísticos e correlacionando-os com os *feedbacks* dados aos alunos, pode-se constatar que, na correção das tarefas orais dos grupos experimentais, era dada uma ênfase maior no aspecto da pronúncia. Isso pode ter motivado o resultado de ganhos nessa medida da produção oral em LE para esses grupos, levando-os a perceberem as lacunas em seu conhecimento sobre pronúncia. Acredita-se, ainda, que o fato de o *feedback* ter sido dado de forma oral, possibilitou-lhes perceber a diferença entre a pronúncia do pesquisador e a sua. O destaque para a pronúncia no retorno dado aos alunos sobre suas tarefas fundamenta-se nos estudos anteriores de uma das pesquisadoras (Falcão, 2009), que demonstram a importância e a pouca atenção para com a prática da pronúncia no ensino de E/LE.

Considerando-se, ainda, a limitação dos recursos atencionais dos aprendizes (Skehan, 1996; Vanpatten, 1990), os resultados sugerem que os alunos alocaram seus recursos ao aspecto da pronúncia, provavelmente por considerarem os temas de gramática e léxico, pontos também abordados no *feedback*, já bastante recorrentes no estudo da língua espanhola na EaD, conforme apontado neste trabalho. Assim, supõe-se que os aprendizes focaram na pronúncia por vê-la como um aspecto mais negligenciado em seu processo de aprendizagem. Ademais, as tarefas propostas pela pesquisadora eram sempre pautadas nos temas de vocabulário e/ou de gramática estudados na semana e, segundo Chela- Flores (2006), quando os aspectos fonéticos são praticados com o vocabulário e a gramática da unidade em estudo, o aluno pode enfocar sua atenção de forma mais efetiva para a pronúncia porque o contexto lhe é familiar.

Vale evidenciar, ainda, que, embora o cálculo das diferenças entre as médias dos grupos aponte para uma melhora mais expressiva no grupo experimental +, a significância estatística, cujo cálculo mais complexo abrange, além de médias, variâncias e desvios padrão, indica uma relevância maior para o grupo experimental, pois o valor-p se aproxima mais de zero. Isso reforça as asserções de Shute (2007) e Cardoso (2011) de que um *feedback* muito longo ou complexo pode não ser eficaz, pois é possível gerar uma sobrecarga cognitiva no aluno e, além de desestimulá-lo, pode distrai-lo e levá-lo a perder o foco na correção.

Talvez, o *feedback* explicativo do grupo experimental+, por ter sido mais detalhado, tornou-se muito prolixo. Dessa forma, a correção mais pontual das tarefas de produção oral direcionada ao grupo experimental pode ter aumentado a capacidade de *noticing* dos aprendizes, mais do que o outro tipo de *feedback*.

8. A ausência de impacto do tipo de *feedback* na acurácia gramatical e na fluência

Os escores dos pré e pós-testes referentes à acurácia gramatical dos dois grupos experimentais e do controle também foram analisados no SPSS para comparar a diferença de ganhos entre os grupos. Os valores para a medida de acurácia foram obtidos da relação entre o número de erros gramaticais cometidos e o número de palavras produzidas. A Tabela 3 apresenta os resultados estatísticos para os dados de precisão gramatical de cada grupo da coleta semi-longitudinal.

Tabela 3. Resultado de significância estatística e média para a acurácia gramatical – Coleta semi-longitudinal

Acurácia	Controle (pré e pós)		Experimental (pré e pós)		Experimental+ (pré e pós)	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Significância estatística do teste	0,07		0,04		0,86	
Médias dos grupos	5,20	6,76	6,63	11,30	5,21	5,06

Os dados estatísticos demonstram que não houve resultado significativo para os grupos controle e experimental+ ($p = 0,07$ e $0,86 > 0,05$). Já para o grupo experimental, encontrou-se significância estatística ($p = 0,04 > 0,05$), mas isso não atesta um resultado positivo, visto que as médias desse grupo evidenciam uma elevação na quantidade de erros gramaticais nas produções orais dos alunos, comparando-se os valores do pré e do pós-teste. Nessa coleta, o pré e o pós-teste eram tarefas similares, relacionadas a temas de cunho pessoal dos alunos. Entretanto, diferentemente dos achados de pesquisa de Rahimpour e Hazar (2007), o fato de os alunos realizarem uma tarefa familiar não impactou positivamente a precisão gramatical dos aprendizes.

Analisando-se as médias do pré-teste dos grupos da pesquisa para a medida de acurácia, nota-se que o experimental tem um valor inicial de erros gramaticais superior aos dos outros dois grupos ($6,63 > 5,20$ e $5,21$), o que, aliado ao fato de o *feedback* dado

ao grupo, apesar de explícito, trazer apenas indicações e não explicações metalinguísticas sobre os erros cometidos, pode explicar o resultado estatístico negativo encontrado para esse aspecto linguístico.

Para a coleta longitudinal, os resultados estatísticos não indicaram significância para nenhum dos três grupos da pesquisa. Na Tabela 4 estão expostos os valores e as médias referentes à análise da precisão gramatical dos alunos.

Tabela 4. Resultado de significância estatística e média para a acurácia gramatical –Coleta longitudinal

Acurácia	Controle (pré e pós)		Experimental (pré e pós)		Experimental+ (pré e pós)	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Significância estatística do teste	0,75		0,34		0,34	
Médias dos grupos	6,38	5,63	4,17	5,25	2,37	3,46

Contrariando nossa hipótese de que os grupos experimentais apresentariam um maior desenvolvimento na variável acurácia gramatical, os resultados do pré e do pós-teste dos grupos controle, experimental e experimental+ não apontam significância estatística para nenhum grupo. Uma explicação para esse resultado pode ser o fato de os alunos não serem avaliados durante a tarefa. Como Iwashita *et al.* (2001) explanam, o foco na acurácia é primordial em situações de teste, o que não aconteceu nesta pesquisa. O fato de os alunos realizarem as tarefas sozinhos, em um ambiente mediado por computador, de as tarefas não exigirem o uso de um elemento linguístico específico e a não atribuição de notas para todas as produções orais realizadas pode ter dado aos aprendizes mais autonomia para arriscar e usar as formas linguísticas que não dominavam ainda, levando à ocorrência de mais erros gramaticais em suas produções.

Com relação à fluência, os escores representativos dessa medida foram obtidos considerando-se o número de palavras faladas por minuto. Os resultados encontrados na coleta semi-longitudinal estão expostos na Tabela 5.

Tabela 5. Resultado de significância estatística e média para a fluência –Coleta semi-longitudinal

Acurácia	Controle (pré e pós)		Experimental (pré e pós)		Experimental+ (pré e pós)	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Significância estatística do teste	0,37		0,46		0,39	
Médias dos grupos	97,54	88,83	78,85	88,79	102,77	96,13

Semelhantemente à medida da acurácia e, novamente, contrariando nossas previsões, os valores da análise estatística não indicaram significância para nenhum grupo da pesquisa ($p = 0,37$; $0,46$ e $0,39 > 0,05$). A realização de tarefas e o recebimento de *feedback* por

um ano letivo também não foram suficientes para impactar positivamente o desenvolvimento da fluência dos aprendizes de espanhol da EaD. Como ilustrado na Tabela 6, os resultados revelam que não houve significância estatística para nenhum dos três grupos analisados ($p = 0,75; 0,46$ e $0,50 > 0,05$).

Tabela 6. Resultado de significância estatística e média para a fluência –Coleta longitudinal

Acurácia	Controle (pré e pós)		Experimental (pré e pós)		Experimental+ (pré e pós)	
Significância estatística do teste	0,75		0,46		0,50	
Médias dos grupos	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
	91,60	102,80	109,38	104,63	101,56	92,72

Apesar de as tarefas de produção oral propostas pela pesquisadora servirem como oportunidade de *output* oral para os alunos da EaD, o desenvolvimento da fluência se dá ao longo do tempo, a partir de uma vasta experiência. Tendo isso em consideração, uma explicação presumível para o resultado encontrado para a coleta semi-longitudinal é o fato de “falantes de L2, principalmente com menor nível de proficiência, dependerem de processos mais controlados, que afetam a velocidade da fala e demandam mais atenção e capacidade de memória de trabalho” (Preuss, 2014, p. 173). Dos 24 alunos participantes dessa coleta, 22 eram alunos da disciplina de Língua Espanhola II e o curso foi a oportunidade de primeiro contato com a língua para a maioria dos alunos, o que revela um nível de proficiência menor.

Com relação à coleta longitudinal, ainda que a prática extensiva promova o alcance gradativo da automaticidade, promovendo ganhos na fluência (Hulstijn, 2001), a prática de um ano letivo pode não ter sido suficientemente longa para o desenvolvimento significativo da fluência devido à pouca repetição das tarefas e ao reduzido contato dos alunos com a forma oral da língua, constatado a partir dos dados qualitativos.

Outra possível interpretação desses resultados para a medida de fluência da coleta longitudinal assenta-se na ideia de *trade-off effects*, discutida na fundamentação teórica da presente pesquisa. De acordo com Skehan (1998), falantes de uma L2 possuem limitações em seus recursos atencionais, o que os impede de atender a todas as demandas requeridas por uma tarefa. Dessa forma, aspectos como acurácia, fluência e complexidade entram em competição por recursos de atenção e certos aspectos terão de ser atendidos em detrimento de outros o que leva, conseqüentemente, a um melhor desempenho dos aspectos atendidos. Com base na limitação dos recursos atencionais, pode-se presumir, dessa forma, que o foco na pronúncia, como confirmado pelos dados estatísticos, demandou mais atenção, interferindo, assim, no desenvolvimento da fluência.

Com relação ao *feedback*, nenhum dos dois tipos incidia de forma direta sobre a medida pela dificuldade em ‘corrigir’ a velocidade da fala dos alunos. Eles apenas sugeriam a continuação da prática para melhorar a fluência, o que pode não ter beneficiado esse aspecto linguístico. Ademais, os alunos eram expostos, praticamente,

somente ao *input* oral dado pela pesquisadora no *feedback*. Dessa forma, a falta de automaticidade, a prática de PO limitada nas disciplinas e um *feedback* parco quanto a esse aspecto podem não ter contribuído para o desenvolvimento da fluência dos aprendizes.

9. Conclusão

O presente trabalho teve como objetivos verificar o tratamento dado à produção oral no Curso de Licenciatura em Espanhol na modalidade a distância do IFRN, executar uma proposta de intervenção com tarefas de PO e analisar o desenvolvimento da produção oral dos aprendizes submetidos a essa proposta e a diferentes tipos de *feedback* em relação à pronúncia, acurácia gramatical e fluência.

Para a compreensão de como ocorrem as práticas de produção oral no curso, foram analisados qualitativamente o ambiente virtual de aprendizagem dos alunos e o material didático usado. Os resultados encontrados indicam que a produção oral não é uma prática privilegiada pelas professoras e pelo livro didático do curso. No AVA, as únicas tarefas de produção oral eram as propostas por esta pesquisa. Quanto ao material didático, apenas o livro de Língua Espanhola II propunha a elaboração de um texto oral, mas limitava-o à repetição de um modelo dado, e sugeria uma atividade de pronúncia, mas ambas não foram realizadas pela professora da disciplina. Ainda consoante ao objetivo de verificar o tratamento dado à oralidade no curso analisado, foi aplicado um questionário com as duas professoras, no qual reconheceram a importância de se trabalhar a produção oral no curso e afirmaram realizar tarefas de PO. No entanto, embora tenham assinalado essas opções, isso não foi verificado em sua prática docente.

Os alunos participaram também respondendo a dois questionários, que aportavam informações referentes ao seu contato com a habilidade de produção oral e à realização das tarefas de PO propostas. As respostas evidenciaram que as atividades realizadas no curso e fora dele privilegiavam a prática da produção escrita em língua espanhola e apontaram, ainda, que as tarefas de PO realizadas pela pesquisadora, bem como o *feedback* recebido, foram importantes no processo de aprendizagem do idioma. A maioria dos alunos relatou também que ouvia e compreendia os *feedbacks* recebidos. Esses dados são importantes por valorizar a experiência da realização de tarefas de produção oral em um curso a distância e por desmistificar a ideia de impossibilidade ou dificuldades para aplicação de tarefas desse tipo. Os alunos foram unânimes em afirmar o impacto positivo dessa prática para sua aprendizagem, o que reforça a importância de realizá-las.

Os resultados da análise estatística mostram que as tarefas orais impactaram de forma significativamente positiva a medida de pronúncia quando numa perspectiva de realização mais estendida, como, no caso da pesquisa, ao longo de dois semestres acadêmicos, o que merece destaque por ser um aspecto linguístico minimamente trabalhado no curso e fundamental para a habilidade de produção oral. Para as variáveis de acurácia gramatical e fluência, os resultados estatísticos não demonstraram um desenvolvimento significativo ou que apontassem para uma melhora dos grupos, provavelmente pelo pouco tempo de prática e de contato com o idioma.

Com relação a como diferentes tipos de *feedback* podem contribuir para o desenvolvimento da produção oral dos alunos da EaD, na análise estatística evidencia-se o impacto positivo do *feedback*, especialmente o do tipo indicativo, no desenvolvimento da medida de pronúncia dos grupos experimentais da coleta longitudinal, fortalecendo seu papel na EaD. Sobre as demais variáveis, embora os dois modelos de correção adotados para a pesquisa não tenham indicado relevância estatística nas duas coletas da pesquisa, a fala dos alunos, em seu questionário, salienta os benefícios do *feedback* dado na pesquisa para o desenvolvimento de sua produção oral.

Apesar dos resultados apontados, este estudo apresenta algumas limitações. Uma delas é relativa ao reduzido número de participantes nas coletas, pois, por questões como evasão e não realização de todas as tarefas de PO, não foi possível assegurar um número maior de alunos em cada grupo. Além disso, em geral, foi pouco o tempo de realização de tarefas para provocar mudanças significativas na produção oral dos participantes, principalmente tendo-se em consideração a pouca prática dos alunos em realizar tarefas orais a distância, ao incipiente contato com a língua alvo e à similaridade entre a L1 e a L2.

Com base nas limitações apresentadas, apontam-se como sugestões para pesquisas futuras ter um número maior de participantes, a realização de uma coleta mais longa e a aplicação de tarefas síncronas, que possibilitem a interação entre os alunos e os professores, e a possibilidade de ser avaliar o impacto do *feedback* gradual (Bailini, 2020b) e também de diferentes tipos de *feedback* de natureza interativa e imediata, como realizado por Fernández (2022).

Por fim, a partir dos dados apresentados aqui, compreende-se que a realização de tarefas de produção oral a longo prazo, com *feedback* mais sucinto, de maneira contínua e integrado ao planejamento curricular e docente, contribui para o desenvolvimento da habilidade de produção oral de alunos de E/LE da EaD, uma vez que pode favorecer a consciência linguística e a autonomia do aluno.

Referências

- Aretio, L. G., Corbella, M. R., & Figaredo, D. D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Editora Ariel.
- Arnold, J., Julián, C. (2015). Facilitando la expresión oral y la interacción en la clase de español como L2. *MarcoELE*, 21, 62–75.
- Bailini, S. (2020a). *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*. Mimesis.
- Bailini, S. (2020b). El feedback como herramienta didáctica para el desarrollo de la autonomía en la adquisición de lenguas extranjeras. *Philologia Hispalensis*, 34, 25–39. <https://doi.org/10.12795/PH.2020.v34.i01.02>
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela*, 47, 5–36.
- Bárkányi, Z. (2021). Motivation, self-efficacy beliefs, and speaking anxiety in language MOOCs. *ReCALL*, 33(2), 143–160. <https://doi.org/10.1017/S0958344021000033>
- Behar, P. A. (Org.). (2013). *Competências em educação a distância*. Penso.
- Bergsleithner, J. M. (2007). *Working memory capacity, noticing, and L2 speech production* [Tese de doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90089>

- Bosch, M. (1996). *Autonomia i aprenentatge de llengües*. Graó.
- Cardoso, A. C. S. (2011). Feedback em contextos de ensino-aprendizagem on-line. *Linguagens e Diálogos*, 2, 17–34.
- Chela Flores, B. (2017). Optimización de la enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera. *Lenguas Modernas*, 31, 41–58.
- Dlaska, A., & Krekeler, C. (2013). The short-term effects of individual corrective feedback on L2 pronunciation. *System*, 41, 25–37. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.005>
- Dehaene, S. (2020). *How we learn: why brains learn better than any machine...for now*. Penguin Random House.
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339–368. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060141>
- Ellis, R. (2009). The Differential Effects of Three Types of Task Planning on the Fluency, Complexity, and Accuracy in L2 Oral Production. *Applied Linguistics*, 30(4), 474–509. <https://doi.org/10.1093/applin/amp042>
- Falcão, C. A. (2009). *Ensino de pronúncia no curso de espanhol do núcleo de línguas da UECE: diagnóstico e proposta didática* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará]. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=55735>
- Fernández, J. G. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Arco/Libros.
- Fernández, S. S. (2022) Feedback interactivo y producción escrita en la enseñanza del español LE/L2, *Journal of Spanish Language Teaching*, 9(1), 35–51. <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2055302>
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315173252>
- Gass, S. (1988). Integrating research areas: a framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 198–217. <https://doi.org/10.1093/applin/9.2.198>
- Griffin, K. (2005). *Linguística Aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Arco/Libros.
- Guerrero, A. I. (2007). ¿Qué es la pronunciación? *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 9.
- Hulstijn, J. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258–286). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.011>
- Iwashita, N., Mcnamara, T., & Elder, C. (2001). Can we predict task difficulty in an oral proficiency test? Exploring the potential of an information processing approach to task design. *Language Learning*, 51, 401–436. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00160>
- Leffa, V. J. (2003). Análise automática da resposta do aluno em ambiente virtual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 3(2), 25–40. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982003000200002>
- Leontaridi, E. (2008). Sacando el as de la manga a la hora de hablar: el componente lúdico en la clase de E/LE. In J. Martí Contreras (Coord.), *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y practica docente* (pp. 183–202).
- Lightbown, P. M. (2014). *Focus on content-based language teaching*. Oxford University Press.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. K. Batia (Orgs.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
- Moore, M., & Kearsley, G. (2011). *Educação a distância: uma visão integrada*. Cengage Learning.
- Olivé, D. P. (1999). *Fonética para aprender español: pronunciación*. Edinummem.
- Paiva, V.L.M.O. (2003). Feedback em ambiente virtual. In V. Leffa (Org.), *Interação na aprendizagem das línguas* (pp. 219–254). EDUCAT.
- Pereira, P. S. L. A. (2015). *A produção oral de inglês como LE em uma escola pública de Natal: uma experiência com a abordagem baseada em tarefas* [Dissertação de mestrado,

- Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20905>
- Preuss, E. O. (2015). Habilidade oral em L2: da cognição à interação. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 13(2), 167–186. <https://doi.org/10.26512/rhla.v13i2.1370>
- Rahimpour, M., & Hazar, F. (2007). Topic familiarity effect on accuracy, complexity, and fluency of L2 oral output. *The Journal of Asia TEFL*, 4(4), 191–21.
- Sales, J. T. L. (2004). Alunos, professor e computador, o que une esse trio?. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 2(2).
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: conversation in second language acquisition* (pp. 237–369). HarperCollins Publishers Ltd.
- Shute, V. J. (2007). *Focus on formative feedback*. ETS Research Reports.
- Skehan, P. A. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task based instruction. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 17–30). Heinemann.
- Skehan, P., & Foster, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(3), 299–323. <https://doi.org/10.1017/S0272263100015047>
- Skehan, P., & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning*, 49, 93–120. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00071>
- Sousa, L. A. (2014). *A ferramenta VoiceThread em uma abordagem híbrida: o desenvolvimento da produção oral e da habilidade de noticing na aprendizagem de inglês como L2* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/16329>
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30(2), 73–87. <https://doi.org/10.1017/S0261444800012799>
- Swain, M. (1993). The Output Hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158–164. <https://doi.org/10.3138/cmlr.50.1.158>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.
- VanPatten, B. (1990). Attending to Form and Content in the Input: An Experiment in Consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 287–301. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009177>
- Verduin, J. R., & Clark, T. A. (1991). *Distance education: the foundations of effective practice*. Jossey-Bass Publishers.
- Ypsilands, G. S. (2002). Feedback in distance education. *Computer Assisted Language Learning*, 15(2), 167–181. <https://doi.org/10.1076/call.15.2.167.8191>
- Weissheimer, J. (2007). *Working memory capacity and the development of L2 speech production: an exploratory study* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90795>
- White, L. (1990). Implications of learnability theories for second language learning and teaching. In M. A. K. Halliday, J. Gibbons & H. Nicholas (Eds.), *Learning, keeping, and using language*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.lkul1.20whi>

[recebido em 28 de fevereiro de 2022 e aceite para publicação em 10 de junho de 2022]