

A PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA EM CURSOS DE ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA

The oral production in English Language in distance learning courses in Brazil: a brief overview

Glauce Gomes de Oliveira CABRAL (Faculdade de Tecnologia de Guarulhos, Guarulhos, Brasil)

RESUMO: *Este artigo investiga o tratamento da produção oral em cursos de inglês a distância no Brasil através de ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas e aplicativos de informática. Nosso objetivo foi observar de que forma essa habilidade da oralidade é trabalhada nessas aulas e quais recursos tecnológicos são empregados. Para tanto realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico baseada na Linguística aplicada. Os dados obtidos dos estudos nos mostraram que a habilidade da produção oral na modalidade a distância, quando comparada à produção oral na modalidade presencial, apresenta resultados semelhantes, no entanto, uma análise mais apurada minimiza esse otimismo, uma vez que os estudos no Brasil sobre a produção oral na modalidade a distância ainda são escassos.*

Palavras-chave: Produção oral; Ensino a distância; Inglês para fins específicos.

ABSTRACT: *This article investigates the treatment of oral production in distance learning English courses in Brazil through virtual learning environments and computer tools and applications. Our objective was to observe how this skill of orality is worked out in these courses and what technological resources are employed. For this purpose, we carried out a bibliographical research based on Applied Linguistics. The data obtained from the studies showed that the ion of the oral production in the distance modality, when compared to the oral production in the face-to-face modality, presents similar results, however, a more accurate analysis minimizes this optimism, because the studies of the oral production in the distance modality in Brazil are still scarce.*

Keywords: Oral production; Distance learning; English for specific purposes.

1. INTRODUÇÃO

A partir de nossa perspectiva pessoal como aprendizes de línguas estrangeiras (espanhol, inglês e francês) ao longo da vida e a partir da perspectiva dos aprendizes em geral, pode-se considerar a produção oral num idioma estrangeiro como a mais difícil das conhecidas “quatro habilidades” (produção oral, compreensão auditiva, compreensão e produção escrita), porque implica uma imediatez da fala e uma interação dos falantes que reagem em seguida ao

que escutam. Se somamos a isso o fato de que aquilo que é dito não pode ser apagado, apenas corrigido com mais ditos, sentir-se como sujeito falante num idioma estrangeiro torna-se uma tarefa mais trabalhosa ainda. Considerando esse ponto de vista, a produção oral por si só já parece ser um “problema” digno de ser investigado.

Neste artigo vamos nos focar no trabalho realizado com a habilidade de produção oral em ambientes virtuais de aprendizagem conhecidos normalmente como AVA ou AVEA e aplicativos que tenham essa função. Para tanto realizaremos uma pesquisa de cunho bibliográfico, investigando a literatura recente que trata sobre o tema. Embora não tenhamos realizado pesquisa de campo, procuraremos nos estudos selecionados não apenas suas bases teóricas, mas, na medida do possível, vamos nos adentrar em sua dimensão prática, ou seja, sua aplicação nos diferentes ambientes virtuais entendidos como “salas de aula” do ensino a distância.

2. PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA NA EaD

Para início de reflexão, notamos que os autores pesquisados, via de regra, não procuraram definir a produção oral, dando como evidente seu alcance, por isso decidimos considerá-la a partir de nossa visão, baseada numa perspectiva ampla, entendendo-a como mais que uma habilidade, uma dimensão que abrange toda e qualquer atividade que ofereça a oportunidade de uma expressão oral desde as que lidam com aspectos sonoros da língua (como a pronúncia, por exemplo), passando pelas que trabalham com características próprias da comunicação oral (como repetições e tomadas de turno) até as que o fazem através de diferentes gêneros (apresentação oral, diálogo, debate, elaboração de vídeo, cantar uma canção), sempre e quando contribuam em alguma medida para o desenvolvimento da fala na língua estrangeira. Além do mais, por motivos meramente didático-analíticos procuramos isolá-la de outras habilidades da linguagem que estejam no âmbito da oralidade ou da escrita, pois sabemos que é muito difícil que ela ocorra sem uma integração com alguma(s) delas.

Os estudos que encontramos sobre nosso objeto, a produção oral em inglês na EaD no Brasil, são de universidades públicas. Um deles, o primeiro que abordaremos, trata-se da dissertação de mestrado de Estivalet (2012), na qual o pesquisador se dedicou ao trabalho com a produção oral em disciplinas do curso semipresencial¹ de Letras-Inglês da UFSC, focando-se em sua análise não apenas no funcionamento dessa habilidade dentro do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) e dos encontros presenciais, mas também na visão dos alunos e da equipe pedagógica responsável pelas atividades do ambiente virtual, pela interação com os aprendizes e também pela avaliação. Um dos enfoques que vimos com bons olhos nessa pesquisa foi o fato de o pesquisador apresentar várias sugestões de trabalho com a

¹ De acordo com Estivalet (2012, p. 53), 30% das atividades estavam previstas para serem realizadas presencialmente, os outros 70%, a distância, conforme determinava o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que foi revogado pelo Decreto nº 9.057 de 2017 (BRASIL, 2005).

produção oral, o que evidencia o caráter aplicado da investigação, um dos aspectos que procuramos ressaltar neste artigo.

Se pensamos no futuro professor de inglês, que é o profissional que o curso de Letras pretende formar, a proficiência oral na língua estrangeira se faz imprescindível, pois é nessa língua que, na maioria das vezes, ele se comunica com os alunos em sala de aula. Além do mais, “é refletindo sobre seu próprio processo que ele irá desenvolver a reflexão crítica de seu trabalho futuro como educador-professor de língua(s)” (CELANI, 2000, p. 25).

Os objetivos das disciplinas analisadas, conforme Estivalet (2012, p. 92), são “habilitar o aluno na compreensão e produção oral em ILE [Inglês Língua Estrangeira], assim como a prática da pronúncia, escuta e interação”, destacando que as disciplinas dos níveis pré-intermediário e intermediário supõem uma evolução da compreensão e produção oral. Estes objetivos e suposições parecem estar alinhados com a proposta do parágrafo anterior, pelo menos na oralidade, que faz parte de nosso foco.

Entretanto, durante sua pesquisa de campo, na qual acompanhou pessoalmente um dos encontros presenciais, o pesquisador (ibid., p. 137) nota que “tanto as atividades de interação oral síncrona como as atividades de gravação de áudio e/ou vídeo são, em sua maioria, atividades de avaliação e não atividades de ensino e prática de produção em ILE [Inglês Língua Estrangeira]”. De nosso ponto de vista, se se trata de uma avaliação diagnóstica, efetuada durante o decorrer das aulas da disciplina, esse recurso é válido, porque pode ajudar a identificar os pontos que devem ser melhorados, o problema, porém, acontece quando a avaliação é realizada no final do curso e o docente não dispõe de um tempo para reflexão sobre ela com os alunos, nessas circunstâncias a avaliação acaba sendo apenas classificatória para eles. Apesar disso, vale matizar a função das avaliações de fim de curso, uma vez que, observando-as a partir de um viés otimista, podem servir de reflexão para o docente e a equipe pedagógica e ajudá-los na reelaboração de atividades, o que beneficiará as turmas seguintes.

Ainda de acordo com o mesmo pesquisador (ibid., p. 153) a produção oral dos alunos realizava-se principalmente através de “aulas e atividades presenciais no polo com os tutores presenciais; tarefas orais no AVEA Moodle; bate-papos pelo Skype com os tutores virtuais; e músicas e filmes em inglês”. Isso mostra que, ao menos no curso analisado, as aulas presenciais ainda cumprem uma função importante como provedora de interação síncrona na produção oral.

Sobre os tipos de atividades propostas para a prática da produção oral, Estivalet (2012) lista as seguintes, que marcamos em negrito: **gravação de áudio e vídeo** no nível mais avançado (IV), em detrimento do provimento de videoaulas e videoconferências nos níveis anteriores (I, II e III) (ibid., p. 98); **tarefas de envio de arquivos múltiplos** nas disciplinas II, III e IV que consistiam no envio de um arquivo de áudio com a produção oral do aluno (ibid., p. 104); **tarefas off-line** nas disciplinas I e II foram presenciais, nas III e IV foram organizadas através do fórum realizadas no Skype (ibid., p. 105); **chat** que foi utilizado nas disciplinas I e II sendo substituído pelos **bate-papos sincrônicos** por Skype nos níveis subsequentes (III e

IV) (ibid.). Acreditamos que essa profusão de atividades pretenda compensar a falta de interação face a face.

No que concerne ao número de atividades de produção oral presenciais quando comparado ao de virtuais o pesquisador (ibid., p. 105) observa que:

[...] da disciplina I para a II houve um aumento nas atividades de polo com os tutores presenciais e, da disciplina II para a III e IV houve uma diminuição destas atividades, passando a produção oral em ILE dos alunos a ser ensinada, orientada e avaliada cada vez mais pelos tutores virtuais. Isto certamente se deve ao maior controle do professor responsável da disciplina sobre a forma de avaliação, a homogeneidade de critérios de avaliação, a afetividade entre os estudantes e os tutores presenciais e, até mesmo, a qualidade do desempenho da produção oral destes tutores na progressão do Curso.

De nossa perspectiva, esse desequilíbrio pode estar ligado a dois aspectos calcados na expectativa da progressão tanto da habilidade dos aprendizes no uso das tecnologias como da aquisição da produção oral. Isso porque, como mostra Estivalet (ibid., p. 64), esses alunos nunca tinham tido aulas virtuais, assim, aos poucos eles vão passando de atividades mais controladas pelos tutores presenciais, que remetem a uma realidade estudantil já conhecida por eles previamente, a atividades mais livres que dependem mais da autonomia deles. Quanto à progressão da produção oral, supõem-se que a aprovação nas disciplinas de forma sequencial (I, II, III, IV) denota que os alunos terão um avanço na aquisição dessa habilidade e uma maior independência no trabalho com ela.

Estivalet (2012, p. 66), com base em Chapelle e Jamieson (2008), também sugere algumas diretrizes para o ensino da produção oral através da Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador (ALMC)²:

1. Selecione materiais de ALMC que ensinam os sons e os sotaques que são relevantes para seus estudantes.
2. Escolha materiais de ALMC que explicitamente ensinam a habilidade de produção oral em inglês.
3. Proporcione oportunidades para a prática oral através de interação com o computador.
4. Avalie o desempenho dos aprendizes e forneça feedback.
5. Ajude os alunos a desenvolverem estratégias para aprendizagem explícita em linha da língua (CHAPELLE e JAMIESON, 2008. Tradução de ESTIVALET, 2012)³

Ainda na linha de recomendações, no que se refere aos recursos para o trabalho de apoio à prática da produção oral, Estivalet (2012, p. 110-111) propõe o uso do **telefone**, que

² Também conhecida pela sigla em inglês: *CALL*.

³ Texto original de Chapelle e Jamieson (2008): 1. "Select CALL materials that teach the sounds and accents that are relevant for your students. 2. Choose CALL materials that explicitly teach English speaking skills. 3. Provide opportunities for oral practice through interaction with computer. 4. Evaluate learners' performance and provide feedback. 5. Help learners develop strategies for explicit online learning of oral language through the use of online reference tools.

embora tenha sido previsto no programa do curso analisado, não foi usado. Segundo o autor (ibid.) as ligações telefônicas podem ser produtivas para a prática da oralidade porque dão um retorno imediato do desempenho tanto da produção oral quanto da compreensão oral, bem como propiciam a troca de mensagens de caráter socioafetivo. De nossa perspectiva, e atualizando esse dado para a atualidade (2019), acreditamos que esse recurso pode ser efetivo também a partir do uso de aplicativos de celular como o Messenger do *Facebook* ou o *Whatsapp*, bastando que o aparelho tenha acesso à Internet. Outra proposta do pesquisador (ibid., p. 106), apoiando-se em Hack (2011), é a **webconferência** para a interação em pequenos grupos, já que esta forma de encontro virtual garante uma melhor qualidade da comunicação de voz, o que não costuma acontecer em grupos grandes.

Nesta etapa do artigo passamos ao segundo estudo em que nos baseamos, a tese de doutorado de Sales (2015) que, numa pesquisa abrangente, não se centrou apenas na produção oral, mas investigou as “quatro habilidades” e comparou o desempenho em cada uma delas dos alunos do curso de Letras-Inglês Noturno da Universidade Federal do Ceará (UFC), campus Fortaleza, aos do mesmo curso e universidade na modalidade semipresencial registrados no polo de Beberibe, uma cidade do litoral cearense distante cerca de 80 km da capital. Sua análise centrou-se, por um lado, na evolução da produção oral dos aprendizes durante dois anos, atentando para três aspectos: acurácia, complexidade e fluência; por outro, na avaliação da proficiência oral e escrita deles por meio da aplicação do TOEFL iBT⁴. Cabe alertar, porém, que, apesar do caráter abrangente dessa pesquisa, como já antecipamos, procuraremos nos focar na produção oral, nossa preocupação neste artigo.

Os resultados da análise realizada por Sales (2015, p. 168), de forma quali-quantitativa, com o próprio autor denomina, foram obtidos com o uso de análise de variância (ANOVA)⁵, considerando o efeito das variáveis grupo, tempo e interação do grupo com o tempo, e mostraram que nos quesitos fluência, acurácia oracional e complexidade oracional, quando observadas ao longo do tempo, as habilidades orais alcançaram níveis equivalentes em ambas modalidades, embora tenha havido alguma variação nos itens analisados separadamente entre as duas modalidades (presencial e a distância). Sales (ibid.) enxerga nisso um cenário bastante animador para o ensino de idiomas a distância.

Outro aspecto também analisado no mesmo estudo foi a fluência, a esse respeito nos mostra Sales (ibid., p. 174):

Considerando o contexto social e geracional de nossa pesquisa, os números relacionados ao desenvolvimento da Fluência são impactantes. Concluir que os índices estatísticos não evidenciam que uma modalidade de ensino seja mais eficiente que a outra para proporcionar o desenvolvimento da fluência oral é algo muito valioso para o ensino de idiomas a distância. Isso nos indica que os participantes da pesquisa, embora tenham tido pouco contato com o idioma antes da graduação, e embora os alunos do curso a distância residam

⁴ De acordo com o site ETS, o TOEFL iBT é um teste oferecido via Internet que avalia a capacidade de usar e compreender o inglês no nível universitário.

⁵ Como explica Sales (2015, p. 79), “a Análise de variância (ANOVA) é um teste estatístico que nos permite comparar várias médias de grupos simultaneamente [...]”

em uma cidade cujos recursos para o desenvolvimento intelectual ainda se limitem apenas à oferta do Ensino Fundamental e Médio, e disponham de poucas oportunidades tecnológicas, têm conseguido utilizar os materiais disponíveis, principalmente na Internet para desenvolverem a capacidade de produção oral.

Com relação ao teste de proficiência TOEFL iBT aplicado no início e no final da observação, com o intuito de medir a evolução no desenvolvimento da língua estrangeira durante os dois anos de acompanhamento do pesquisador, ele pode concluir que:

[...] Apesar dos resultados obtidos em três das quatro habilidades linguísticas testadas apresentarem equivalência estatística, o grupo presencial se destacou no desenvolvimento da produção oral e no resultado final do teste TOEFL iBT aplicado no final do segundo ano da pesquisa. Contudo, o fator Tempo se configurou como bastante influente, uma vez que, ao cruzarmos as duas variáveis independentes, Grupo e Tempo, as diferenças significativas dos resultados da produção oral dos dois grupos e do resultado final do teste de proficiência dão lugar a índices equivalentes. (SALES, 2015, p. 164)

Diferentemente do que pensávamos antes da realização desta pesquisa, as análises de Sales, acima listadas, deixam evidências de que a produção oral em cursos a distância pode alcançar níveis de desempenho tão bons quanto os de cursos presenciais numa quantidade considerável de quesitos. Entretanto, não querendo contrariar resultados tão auspiciosos na produção oral, mas procurando ser prudentes mesmo com toda esse entusiasmo que transparece da pesquisa citada quanto ao desempenho dos estudantes, principalmente na modalidade a distância, acreditamos que é importante matizar a análise com base, por um lado, no número pequeno de participantes com os quais o pesquisador trabalhou, como o próprio pesquisador (ibid. p. 182) revela, número este que foi diminuindo paulatinamente ao longo dos dois anos que durou o trabalho de campo; por outro lado, de nossa perspectiva, como o número de desistentes dos cursos a distância ainda é bastante alto⁶, os que conseguem chegar ao final e sem reprovações, acompanhando portanto o grupo inicial, tendem a mostrar resultados melhores realmente, uma vez que provavelmente tiveram disciplina, motivação, empenho, conhecimento no manuseio das novas tecnologias, recursos financeiros suficientes, em suma, gozaram de fatores diversos que contribuíram para que persistissem no curso.

Observando a questão pelo viés contrário, ou seja, o daqueles que desistem dos cursos, recorreremos ao terceiro estudo em que nos apoiamos, que foi realizado por Soares e Leão (2013), o qual investigou os motivos que levaram à evasão os alunos dos cursos de inglês da Coordenação de Ensino a distância da Escola Naval (ENCEAD). Os cursos do nível iniciante

⁶ De acordo com o Mapa do Ensino Superior no Brasil (2017) publicado pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP), em 2015, a taxa de evasão na rede privada no país atingiu o índice de 28,6% para cursos presenciais e 34,2% para os cursos de EaD. A diferença entre as modalidades de ensino presencial e a distância ficou em 5,6%.

ao avançado são oferecidos pela Escola Naval em parceria com a Cultura Inglesa Rio aos servidores civis e militares da ativa da Marinha do Brasil (Cf. PORTAL Encead).

Apesar desse curso ser a distância, a conversação é síncrona e deve ser realizada semanalmente em um dos 12 horários disponíveis para cada nível no chat de voz através da plataforma Elluminate. Nesse ambiente o professor/moderador é aquele

[...] que estimula e guia a interação oral dos alunos, enfocando a capacidade de comunicação, o uso de vocabulário, a pronúncia, a fluência e a acuidade da produção oral dos participantes. (SOARES e LEÃO, 2013, p. 8)

Da citação acima vale mencionar a importância do profissional docente na condução ou mediação da prática de produção oral e a atenção dele às especificidades dessa habilidade.

De acordo com o estudo (ibid.) as razões para o abandono do curso são inúmeras, muitas delas de cunho pessoal, as pesquisadoras, porém, procuraram se ater a questões relativas ao grau de satisfação ou de dificuldade com o uso da tecnologia para a realização do curso, no questionário enviado aos desistentes. No que diz respeito à produção oral, os resultados apontaram que a maioria dos alunos tinha interesse em participar das interações que não eram apenas aluno-moderador, mas aluno-aluno também. Poderíamos supor que esse interesse levasse os alunos a ter mais satisfação na conversação que outros aspectos, entretanto, conforme mostram Soares e Leão (2013, p. 14-15), apareceram um pouco mais de queixas nas respostas aos questionários relacionadas principalmente a problemas técnicos variados entre os quais a dificuldade em “se logar”, devido à dificuldade para abrir o programa que dá acesso à sala de chat, além da desconexão do usuário, provocada pelo Elluminate quando há oscilação na conexão de internet. Esses problemas acabam causando frustração nos alunos, contribuindo para as desistências.

Não queremos com isso afirmar que os alunos desistem do curso exclusivamente por causa desses problemas técnicos, como as próprias autoras disseram (ibid., p. 17), os fatores que levam à desistência do curso on-line são muitos e podem ser pessoais, pedagógicos, tecnológicos, financeiros e/ou psicológicos, contudo, parece-nos importante procurar sanar os problemas técnicos e aproveitar o caráter de estímulo inicial que representa a produção oral.

Retornando aos estudos de Estivalet (2012) e de Sales (2015), um ponto em comum entre os dois é que apontam para a falta de oportunidade que os alunos do ensino a distância têm de praticar a oralidade. Enquanto Sales (ibid., p. 172) frisa que a prática da oralidade é um desafio tanto para alunos como para professores, uma vez que as transmissões em áudio e vídeo pecam na qualidade de recepção e transmissão de mensagens, Estivalet (ibid., 129) ressalta a dificuldade de se manter um projeto regular com parceiros que atenda às necessidades e objetivos do curso analisado. Assim, por um lado, temos problemas de adequação tecnológica, por outro, práticas não apenas de conversações espontâneas, mas orientadas às especificidades do curso e dos aprendizes.

Chegamos, por fim, a um campo que, de nossa perspectiva, merece menção e que é o do inglês para fins específicos. Vamos ilustrá-lo aqui com o quarto estudo em que nos fundamentamos, o artigo de Tosqui-Lucks et al. (2016) que trata da capacitação e avaliação

dos controladores de tráfego aéreo brasileiros quanto à proficiência oral em inglês. O curso é realizado de forma híbrida (presencial e a distância) pelo Instituto de Controle do Espaço Aéreo (ICEA), localizado em São José dos Campos - SP, a fim de cumprir os requisitos estabelecidos pela Organização de Aviação Civil Internacional (OACI).

O curso não está voltado aos iniciantes no conhecimento da língua inglesa, como costuma acontecer com os cursos de línguas de forma geral, seu objetivo, conforme Tosqui-Lucks et al. (2016, p. 49), radica no desafio de “elevar o nível de proficiência desses profissionais em situações que fogem à fraseologia padrão [situações rotineiras], permitindo-lhes desempenhar com mais confiança as tarefas comunicativas impostas”. Isso é muito importante porque, como advertem as autoras (ibid., p. 44), muitos acidentes aéreos podem ser evitados com uma proficiência oral adequada dos controladores de tráfego aéreo, pois, nesse âmbito,

[...] há atividades do controle de tráfego aéreo que são muito relevantes mesmo que não requeiram muita fala (uma frase bastaria para solucionar a situação), mas a importância de se expressar essa frase no momento certo de uma forma compreensível é altíssima. (TOSQUI-LUCKS et al., 2016, p. 44)

Isso mostra que no trabalho cotidiano dos controladores de tráfego aéreo não há a necessidade de conversação em larga extensão, no entanto, é necessária uma prática prévia da produção e compreensão oral que leve os aprendizes que estarão nessa função a ações linguísticas rápidas e precisas.

Para se adequar o curso a essas especificidades, realiza-se uma análise de necessidades nos moldes da recomendada pela abordagem chamada de “inglês para fins específicos”, a qual não abordaremos em detalhes neste artigo por se tratar de um assunto extenso, apenas podemos dizer que por meio de questionários procura-se identificar as necessidades dos controladores. Segundo as pesquisadoras (ibid., p. 53), a análise de necessidades realizada demonstrou a importância da **entonação**, sobretudo da ênfase contrastiva, para adequar uma informação. Na prática, no caso de não compreensão de uma informação, recomendava-se prolongar a palavra correta dando-lhe tonicidade. Em sala de aula, esse conteúdo foi abordado em uma unidade do curso da seguinte forma:

[...] Nessa lição, os alunos ouvem uma interação real entre controlador e piloto em inglês em que o piloto entende erroneamente a frequência de rádio que a controladora lhe informa. A controladora acaba por repetir nove vezes a frequência, enfatizando os números corretos que o piloto não tinha compreendido e falando mais pausadamente. Após um exercício de compreensão desse áudio, os alunos são convidados a refletir sobre as estratégias utilizadas pela controladora para ajudar o piloto a compreender e, depois, colocam em prática a ênfase contrastiva em diálogos que eles mesmo conduzem. (TOSQUI-LUCKS et al., 2016, p. 53)

Como observamos, a entonação é um aspecto enfatizado, mas que não é trabalhado isoladamente ou por meio da mera repetição de termos, mas com um propósito previamente delineado pela possibilidade de uso naquele contexto. Dessa forma, trabalha-se compreensão

e produção oral de forma conjunta, porém esse trabalho é levado a cabo mais nos encontros presenciais que em atividades propostas para a modalidade a distância.

Essa atitude nos leva a finalizar este item, afirmando que, não apenas neste estudo, mas nos outros dois que tomamos como modelares do ensino a distância, muitas vezes faltam oportunidades de interação oral nessa modalidade, o que faz com que a produção oral acabe sendo praticada majoritariamente nos encontros presenciais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados a partir de experiências realizadas no Brasil ainda são poucos, porque essa modalidade de ensino é relativamente recente em nosso país, além do mais, a maioria deles sobre o tema em que focamos são de universidades públicas. Isso implica que a realidade das universidades particulares e dos cursos a distância em geral, fica de fora das análises.

Os dois estudos iniciais nos quais nos baseamos parecem bastante positivos no que se refere ao trabalho com a produção oral em cursos a distância vendo-o como tão proveitoso quanto na modalidade presencial. Apesar disso, os próprios autores dos estudos matizam seu entusiasmo referindo-se às dificuldades tecnológicas e de custos envolvidas na transmissão e recepção de áudios e vídeos e na realização de conversação síncrona, seja com os tutores, seja com os colegas do curso, o que leva esses cursos a realizarem a maior parte da produção oral de forma síncrona por meio de encontros presenciais. Outro aspecto que serve para limitar o alcance desses resultados relaciona-se à pouca informação que tivemos na realização desta pesquisa, uma vez que os dados que obtivemos provêm de universidades públicas, embora saibamos que a maior parte de estudantes de nosso país que realiza cursos a distância o faz em instituições particulares.

O terceiro estudo foi usado apenas para matizar o entusiasmo apresentado no segundo estudo, chamando atenção para a alta evasão nesses cursos, que entre outros fatores, pode ser causada pela dificuldade em praticar a oralidade de forma síncrona. O quarto estudo, por sua vez, destaca aspectos mais pormenorizados que podem ser privilegiados no ensino de língua com fins específicos a partir de uma análise de necessidades.

Em síntese, os estudos trazidos para discussão apontam que já há um esforço de trabalho para equiparar a eficácia da produção oral a distância à da modalidade presencial, embora os resultados nesse aspecto ainda se mostrem de forma embrionária. O importante, entretanto, é que trazem luz a aspectos variados da produção oral na EaD não apenas destacando as dificuldades da produção oral síncrona, mas também sugerindo atividades, recursos e plataformas.

Para finalizar, como já dissemos, ainda existe uma carência de estudos para além das universidades públicas, o que se fosse possível daria mais subsídios para a preparação de recursos e pessoal necessários para um trabalho de qualidade com a produção oral na EaD, modalidade que vem se delineando como o futuro do ensino em geral e da qual o ensino de línguas não pode(rá) deixar de se integrar.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. 2005. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017. Disponível online em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 30 abr. 2019.

CELANI, M. A. A. 2000. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga (orgs.). *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Editora Insular, pp. 17-32.

CHAPELLE, C. A.; JAMIESON, J. 2008. *Tips for teaching with CALL: practical approaches to computer-assisted language learning*. New York: Pearson Education.

ESTIVALET, G. L.; HACK, J. R. 2014. Ensino da oralidade em Língua Estrangeira na EaD através de programas de comunicação síncrona. In: *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 3, pp. 164-181. Disponível online em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/784/363>>. Acesso: 30 abr. 2019.

ESTIVALET, G. L. 2012. *O ensino e a aprendizagem da produção oral em língua estrangeira na educação a distância*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 231p. Disponível online em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99500>>. Acesso: 30 abr. 2019.

ETS. Disponível online em: <www.ets.org/toefl/ibt/about>. Acesso em 30 abr. de 2019.

HACK, J. R. 2011. *Introdução à educação a distância*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC.

MAPA do Ensino superior no Brasil (2017). In: Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP). Disponível online em: <<https://www.semesp.org.br/?research=mapa-do-ensino-superior-2017>>. Acesso em 30 abr. de 2019.

PORTAL Encead. Disponível online em: <www.encead.com.br>. Acesso em: 18 jan. 2018.

SALES, J.T.L. 2015. Desenvolvimento das habilidades orais e escritas em língua estrangeira por professores de inglês em formação nas modalidades presencial e à distância. Tese de Doutorado em Linguística. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 469p. Disponível online em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_d99375937f277c3c715b6a6a286731bb>. Acesso em: 30 abr. 2019.

SILVEIRA, D. G. S. 2015. O ensino de língua inglesa à distância: caminhos e possibilidades. In: *Revista Multi Texto*, v. 3, n.2. Disponível online em: <<http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/140/83>>. Acesso: 30 abr. 2019.

SOARES, D. A.; LEÃO, M. M. S. 2013. A relação entre o uso a tecnologia em um curso de inglês on-line e a (in)satisfação dos alunos. In: # Tear Revista de Educação e tecnologia. v.2, n.2. Disponível online em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1802>>. Acesso: 30 abr. 2019.

TOSQUI-LUCKS, P.; RIBEIRO E SOUZA, P.; RAYMUNDO, N. A.; GUERREIRO, N. C.; ARAGÃO, B. F. 2016. Ensino e Avaliação de Língua Inglesa para Controladores de Tráfego Aéreo como Requisito de Segurança em Voo. In: *Conexão SIPAER Revista Científica de Segurança de Voo*, v.7, n.1, pp. 44-54.

TUMOLO, C. H. S.; LORENSET, C. C.; SALBEGO, N. N. 2017. Recursos Digitais para o Ensino e Aprendizagem de Inglês. In: *Anais do VI Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas*, abril de 2017, vol. 2, n. 2. São Paulo: Blucher, pp. 720-729.

Disponível online em: < <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/educationproceedings/clafpl2016/056.pdf>>. Acesso: 30 abr. 2019.