



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**CURSO DE INGLÊS PARA FINS DE NEGÓCIOS (IFN) ONLINE BASEADO EM
TAREFAS ORAIS NO AVA EDMODO: UM ESTUDO DE CASO**

SÃO CARLOS
2020



Universidade Federal de São Carlos

JORGE ONODERA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**CURSO DE INGLÊS PARA FINS DE NEGÓCIOS (IFN) ONLINE BASEADO EM
TAREFAS ORAIS NO AVA EDMODO: UM ESTUDO DE CASO**

JORGE ONODERA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva

São Carlos - São Paulo - Brasil
2020

Onodera, Jorge

CURSO DE INGLÊS PARA FINS DE NEGÓCIOS (IFN) ONLINE
BASEADO EM TAREFAS ORAIS NO AVA EDMODO: UM ESTUDO DE
CASO / Jorge Onodera. -- 2020.
270 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,
São Carlos

Orientador: Profª. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva
Banca examinadora: Profª. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos, Profª.
Dra. Teresa Helena Buscato Martins, Profª. Dra. Sandra Regina Buttros
Gattolin de Paula, Profª. Dra. Rita de Cassia Barbirato Thomaz de Moraes.
Bibliografia

1. Inglês para Negócios. 2. Ensino a Distância/TDIC. 3. Tarefas
Colaborativas. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Jorge Onodera, realizada em 30/04/2020, com o título: Curso de Inglês para Fins de Negócios (IFN) Online baseado em tarefas orais no Ava Edmodo: um Estudo de Caso

Comissão Julgadora:

- Prof. Dr. Vera Lucia Teixeira da Silva (UERJ), participando presencialmente
- Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos (UNIFESP), participando à distância
- Profa. Dra. Teresa Helena Buscato Martins (IFSP), participando à distância
- Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar), participando à distância
- Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes (UFSCar), participando à distância

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A Ata de Defesa, assinada pelos membros da Comissão Julgadora, consta no Sistema Eletrônico de Informações da UFSCar (SEI) e na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Dedico este trabalho ao meu pai, **Akira**,
que certamente torce pelo meu sucesso
onde quer que esteja após sua partida
e a minha mãe, **Itsuko**, pelo apoio e
compreensão pelo meu distanciamento
devido à mais um difícil desafio
a ser superado em minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC, Ilhéus/BA, pela concessão do meu afastamento de minhas atividades docentes na universidade e pelo auxílio financeiro concedido que me possibilitou realizar esta pesquisa.

À professora Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva pela amizade e por ter aceitado me orientar e ajudar nesta jornada cheia de percalços, dúvidas e aprendizado.

Às professoras Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos e Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula pelo trabalho árduo e pelos valiosíssimos ensinamentos durante a banca de exame de qualificação que iluminaram a trajetória de minha pesquisa.

Aos professores do PPGL, Prof. Dr. Nelson Viana, Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro, Profa. Dra. Rosa Yokota, Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin e Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva por compartilharem seus valiosos conhecimentos.

Aos professores Antônio Ferreira da Silva Júnior, Adriana Maria Ramos Oliveira e Alessandra Cristina Bittencourt Alcântara do curso LEA do Rio de Janeiro pelo apoio à realização da pesquisa.

Aos alunos do curso LEA da BA e do RJ que participaram voluntariamente da pesquisa dedicando seu tempo precioso às atividades do curso e ajudando na pesquisa

À todos os professores do Departamento de Letras e Artes da UESC pelo apoio e compreensão pelo meu afastamento. Em especial ao professor Isaías e Paty, pela ajuda e apoio a minha capacitação.

À Cyntia Mota e Dona Amélia pela amizade, paciência e companhia nos bons e nos difíceis momentos que compartilhamos juntos.

À Monique Vanzo Spaziani (minha amiga irmã de orientação) que me ajudou nos momentos mais difíceis desta longa caminhada dedicando-se a ajudar sempre que precisei.

Aos amigos do PPGL UFSCar, Ana Cecília, Ednei, Larissa, Lidiany, Elizete, Marcão e Carol (filha da UNESP Araraquara) por ajudar a superar o sofrimento nos momentos difíceis proferindo suas sábias palavras de acalento e motivação e também por compartilhar bons momentos durante o percurso.

Aos amigos da equipe do tênis de mesa da UFSCar e da equipe da cidade de São Carlos pelos momentos de descontração e lazer.

À todos os funcionários do PPGL da UFSCar que demonstraram carinho, atenção e compreensão sempre que precisei.

Aos moradores da cidade de São Carlos que me acolheram e tornaram minha vida mais fácil durante o curso.

“Quando a mente de uma pessoa é ampliada por uma nova ideia, nunca mais volta ao antigo tamanho.”

Oliver Wendell Holmes

RESUMO: Esta pesquisa está inserida na área de Estudos Linguísticos, especificamente na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Teve por objetivos gerais: aplicar e avaliar a eficácia de um curso de Inglês para Fins de Negócios (IFN), baseado em tarefas orais, na modalidade a distância, utilizando metodologia ativa e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); realizar um levantamento das percepções dos alunos do curso LEA sobre sua aprendizagem e sobre o curso de IFN na modalidade a distância utilizando TDIC. Para realizar este estudo, criei um curso *online* de Inglês para Negócios (IFN), baseado em tarefas orais no AVA Edmodo. O curso está teoricamente fundamentado em Hutchinson e Waters (1987), Duddley-Evans e St John (1998), Basturkmen (2010), Paltridge e Starfield (2013) referente ao ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos; Duddley-Evans e St John (1998), Ellis e Johnson (1994) referente ao IFN; em Moran (2015, 2016), Valente, Almeida e Geraldini (2017), Moran e Bacich (2018), no que se refere à metodologia ativa; em Ribeiro (2008), Barrett e Moore (2011), Ansarian e Lin (2018) e Moran (2018) referente à Aprendizagem Baseada em Problemas; em Almeida (2003), Anderson (2008), Moller e Huett (2012) para o ensino a distância e em Ellis (2003), no que concerne as tarefas. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativo-interpretativista baseado em Stake (1995), Merriam (1998) e Yin (2005), desenvolvido no ambiente virtual de aprendizagem EDMODO, ministrado na modalidade a distância *online*. O público alvo foram alunos de graduação que cursavam do 1º ao 4º semestre de um curso intitulado Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA) de duas universidades públicas no país, uma situada no sul da Bahia, Ilhéus/BA, e a outra, de um centro federal de estudos tecnológicos situado na cidade do Rio de Janeiro. Realizei a coleta de dados por meio de questionários, entrevistas, tarefas gravadas em áudio e vídeo e relatórios reflexivos referentes ao curso e as tarefas. Os dados foram categorizados com base no resultado de cada uma das tarefas e nas informações fornecidas pelos alunos sobre suas percepções com relação ao curso e sua aprendizagem. Os resultados da pesquisa indicaram que o curso *Business English Online* baseado em tarefas orais desenvolvido para a pesquisa foi eficiente. O produto final das tarefas demonstrou que os alunos conseguiram executá-las de forma eficiente chegando a um resultado satisfatório. O curso foi ministrado totalmente em inglês, na modalidade a distância, utilizando as TDIC para desempenhar as tarefas com alunos da BA e do RJ. A exigência da utilização das TDIC no curso oportunizou aos alunos aprenderem a lidar com as tecnologias disponíveis em ambientes de trabalho. Os dados apontaram que as percepções dos alunos relativos à sua aprendizagem foram positivas. Os alunos assumiram seu protagonismo com relação à sua própria aprendizagem; na visão dos alunos, o material do curso contribuiu para o bom desempenho das tarefas de forma proativa e exitosa. O resultado sobre a percepção dos alunos com relação ao curso demonstrou que eles tiveram uma percepção favorável, elogiando o material disponibilizado, a dinâmica do curso e a utilização das TDIC para realizar as tarefas.

Palavras-chave

Inglês para Fins de Negócios (IFN); Tarefas colaborativas; EaD; TDIC; Metodologia Ativa.

ABSTRACT: This research is inserted in the Linguistic Studies area, specifically in the area of teaching-learning of foreign languages. The general objectives were: to apply and evaluate the effectiveness of a Business English (BE) course based on oral tasks, in distance learning, using active methodology and Digital Information and Communication Technologies (DICT); and to conduct a survey to identify the perceptions of LEA students course about their learning and about the BE course in distance learning using TDIC. To conduct this study I created an Business English Online (BEO) course based on oral tasks on the virtual learning environment Edmodo. The course is theoretically based on Duddley-Evans and St John (1998); Basturkmen (2010); Paltridge and Starfield (2013) regarding to ESP; Duddley-Evans and St John (1998), Ellis and Johnson (1994) regarding to Business English; in Moran (2015, 2016), Valente, Almeida and Geraldini (2017), Moran and Bacich (2018), with regard to the Active Methodology; Ribeiro (2008), Barrett e Moore (2011), Ansarian e Lin (2018) e Moran (2018) regarding Problem Based Learnig; in Almeida (2003), Anderson (2008), Moller and Huett (2012) for Distance Learning and on Ellis (2003), regarding Tasks. From a methodological point of view, it is a qualitative interpretative case study based on Stake (1995), Merrian (1998) and Yin (2005), developed in Edmodo and taught on online distance modality. The target audience was undergraduate students among the 1st and 4th semesters from a course entitled Foreign Languages Applied to International Negotiations (LEA) from two public universities in Brazil, one located in Ilhéus city, south of Bahia state, and the other one, from a federal center of technological studies located in Rio de Janeiro city. I carried out the data collection through questionnaires, interviews, audio and video recorded tasks and reflective reports on the course and tasks. Data were categorized based on the result of each task and the information provided by the students about their perceptions regarding the course and their learning. The survey results indicated that the Busines English Online course based on oral tasks developed for the research was efficient. The final product of tasks performance demonstrated that students were able to perform them efficiently, reaching a satisfactory result. The course was taught entirely in English, in the distance modality, using DICT to perform tasks with students from BA and RJ. The requirement to use DICT in the course provided students the opportunity to learn how to deal with the technologies available in work environments. The data showed that students' perceptions regarding their learning were positive. Students assumed their role in relation to their own learning. According to students' view, the course material contributed to good task performance in a proactive and successful way. The result on students' perception on the course demonstrated they had a favorable perception, praising the material provided, the dynamics of the course and the use of DICT to perform the tasks.

Key-words

English for Business Purposes; Colaborative Tasks; Distance Learning; DITC; Active Methodology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
1.1 Línguas para Fins Específicos (LinFE).....	24
1.1.1 Desenvolvimento de LinFE.....	24
1.1.2 Definições e características de LinFE para o Ensino-Aprendizagem de Inglês..	26
1.1.3 Ensino-aprendizagem de Inglês para Fins de Negócios.....	29
1.1.4 O uso de tecnologia no ensino de IFN.....	34
1.2 Tarefas e Habilidades Linguísticas.....	36
1.2.1 Definições.....	36
1.2.2 Características das tarefas.....	40
1.2.3 Design de curso baseado em tarefas.....	42
1.2.4 Habilidades de produção e compreensão oral e escrita das tarefas.....	46
1.3 Ensino a Distância (EaD) e o <i>design</i> de um curso de Inglês para Fins de Negócio utilizando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).....	51
1.3.1 Educação a Distância: definições.....	52
1.3.2 Características.....	54
1.3.3 <i>Design</i> do curso.....	59
1.3.3.1 <i>Design</i> instrucional fixo ou fechado (DI fixo).....	60
1.3.3.2 <i>Design</i> instrucional aberto (DI aberto).....	62
1.3.3.3 <i>Design</i> instrucional contextualizado (DIC).....	62
1.3.3.4 Fases do DI baseado no modelo ADDIE.....	63
1.4 A Metodologia Ativa e o ensino-aprendizagem Inglês para Fins de Negócios baseado em problemas (PBL).....	66
1.4.1 Definição de metodologias ativas.....	68
1.4.2 Características das metodologias ativas.....	69
1.4.3 Aprendizagem baseada em problemas (PBL).....	71
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	74
2.1 A Pesquisa Qualitativa.....	74
2.2 Estudo de caso.....	75
2.3 Contexto de pesquisa.....	77
2.3.1 Contexto macro: O curso LEA.....	77
2.3.2 Contexto micro: o curso <i>Business English Online</i>	81
2.3.2.1 Descrição dos participantes.....	83
2.3.2.2 O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) <i>Edmodo</i>	85
2.3.2.3 Vídeos instrucionais: <i>PowToon</i>	92
2.3.2.4 Elaboração de tiras de Histórias em Quadrinho (HQ): <i>Pixton</i>	96
2.3.2.5 Conteúdo programático e descrição das tarefas.....	109
2.3.2.5.1 Tarefa de Reunião.....	112

2.3.2.5.2 Tarefa de Telefonema.....	115
2.3.2.5.3 Tarefa de Apresentação Oral.....	118
2.3.2.5.4 Tarefa de Entrevista de Emprego.....	120
2.4 Instrumentos e procedimentos de Geração de Dados.....	123
2.5 Organização e procedimentos para análise e apresentação dos dados.....	127
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	130
3.1 Nível de conhecimento inicial de inglês.....	130
3.1.1 Resultados do teste BULATS.....	131
3.2 Eficiência do curso de Inglês para Fins de Negócios (IFN).....	132
3.2.1 Pré-tarefa de Reunião (apêndice 8).....	133
3.2.2 Tarefa Final de Reunião (apêndice 7).....	136
3.2.3 Pré-tarefa de Telefonema (apêndice 13).....	139
3.2.4 Tarefa Final de Telefonema (apêndice 14).....	141
3.2.5 Tarefa de Apresentação Oral (apêndice 17).....	143
3.2.6 Tarefa de Entrevista de Emprego (apêndice 18).....	149
3.3 Percepções dos alunos com relação a sua aprendizagem após a execução das tarefas do curso.....	157
3.3.1 Tarefa de Reuniões.....	157
3.3.2 Tarefa de Telefonema.....	163
3.3.3 Tarefa de Apresentação Oral.....	167
3.3.4 Tarefa de Entrevista de Emprego.....	170
3.4 Percepção dos alunos com relação ao curso de IFN.....	175
3.4.1 Tarefa de Reunião.....	175
3.4.2 Tarefa de telefonemas.....	179
3.4.3 Tarefa de Apresentação Oral.....	182
3.4.4 Tarefa de Entrevista de Emprego.....	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS.....	203

APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário 1: “Uso de recursos tecnológicos na execução de tarefas e o uso da língua inglesa”.....	212
Apêndice 2: Questionário 2: “Uso de recursos tecnológicos na execução de tarefas e o uso da língua inglesa”.....	215
Apêndice 3: Instruções do curso e diário reflexivo.....	218
Apêndice 4: Slides modelo para preparação da apresentação oral.....	220
Apêndice 5: Modelo de <i>Curriculum Vitae (CV)</i>	221
Apêndice 6: Roteiro da entrevista final do curso.....	223
Apêndice 7: Linguagem de Reuniões.....	224
Apêndice 8: Transcrição parcial da pré-tarefa de reunião.....	225
Apêndice 9: Transcrição parcial da tarefa final de reuniões. Grupo A.....	227
Apêndice 10: Transcrição parcial da tarefa final de reuniões. Grupo B.....	229
Apêndice 11: Prints das telas do vídeo instrucional sobre Reuniões.....	231
Apêndice 12: Linguagem de Telefonemas.....	232
Apêndice 13: Transcrição parcial da pré-tarefa de telefonemas.....	234
Apêndice 14: Transcrição da tarefa final de telefonemas.....	235
Apêndice 15: <i>Prints</i> das telas do vídeo instrucional de Telefonemas.....	237
Apêndice 16: Linguagem de Apresentação Oral.....	239
Apêndice 17: Transcrições da tarefa final de Apresentação Oral.....	240
Apêndice 18: <i>Prints</i> das telas do vídeo instrucional 1 sobre Apresentação.....	244
Apêndice 19: <i>Prints</i> das telas do vídeo instrucional 2 sobre Apresentação Oral.....	246
Apêndice 20: Linguagem e questões para Entrevista de Emprego. Primeiro emprego.....	247
Apêndice 21: Questões extras para Entrevista de Emprego.....	248
Apêndice 22: Transcrição parcial da tarefa final de Entrevista de Emprego.....	249
Apêndice 23: <i>Prints</i> das telas do vídeo instrucional sobre Entrevista de Emprego.....	255

ANEXOS

Anexo 1:	Recorte do texto utilizado para discussão sobre a tarefa de reuniões.....	257
Anexo 2:	Instruções para a pré-tarefa sobre reuniões.....	258
Anexo 3:	Recorte do texto sobre reuniões digitais.....	259
Anexo 4:	Recorte do texto sobre interculturalidade.....	260
Anexo 5:	Recorte do texto para a tarefa final de reuniões.....	261
Anexo 6:	Recorte do texto sobre ligações telefônicas bem sucedidas.....	262
Anexo 7:	Recorte do texto para a atividade de anotar recados telefônicos.....	263
Anexo 8:	Recorte de atividade da pré-tarefa de telefonemas. Estudante A.....	264
Anexo 9:	Recorte de atividade da pré-tarefa de telefonemas. Estudante B.....	265
Anexo 10:	Recorte de atividade da tarefa final de telefonemas. Estudante A.....	266
Anexo 11:	Recorte de atividade da tarefa final de telefonemas. Estudante B.....	267
Anexo 12:	Recorte da atividade preparatória de <i>listening</i> para a entrevista de emprego.....	268
Anexo 13:	Recorte do artigo sobre melhoria da carreira.....	269
Anexo 14:	Recorte do classificado de emprego para a entrevista.....	270

LISTAS

Figuras

Figura 1.1: Classificação de LinFE por áreas.....	30
Figura 2.1: Visualização da página inicial do professor.....	87
Figura 2.2: Visualização da página inicial do aluno.....	88
Figura 2.3: Ícone Anexar Arquivos.....	89
Figura 2.4: Exemplo de atividade postada no ambiente no espaço central da página.....	90
Figura 2.5: Tela das mensagens.....	90
Figura 2.6: Tela de postagem das tarefas.....	91
Figura 2.7: <i>Print</i> da tela do primeiro vídeo com dicas sobre telefonemas.....	93
Figura 2.8: Segundo vídeo sobre linguagem utilizada em telefonemas.....	93
Figura 2.9: Primeiro vídeo sobre dicas sobre reuniões.....	94
Figura 2.10: Segundo vídeo sobre linguagem de reuniões.....	94
Figura 2.11: Vídeo instrucional sobre a estruturação da apresentação oral.....	95
Figura 2.12: Primeiro vídeo sobre dicas em entrevista de emprego.....	95
Figura 2.13: Perguntas em uma entrevista de emprego.....	96
Figura 2.14: Tela para criar um quadrinho.....	97
Figura 2.15: Tela escolha do formato da HQ.....	98
Figura 2.16: Tela de escolha do tamanho do painel.....	98
Figura 2.17: Tela de escolha do layout de painel.....	99
Figura 2.18: Tela de criação de uma HQ com legenda.....	99
Figura 2.19: Tela de escolha do cenário.....	100
Figura 2.20: Tela de escolha do tipo de escritório.....	100
Figura 2.21: Tela de escolha do número de personagens.....	101
Figura 2.22: Tela de escolha do personagem.....	101
Figura 2.23: Tela de edição da construção da história.....	102
Figura 2.24: Tela de edição dos quadrinhos.....	102
Figura 2.25: Tela de visualização de todos os quadrinhos criados.....	103
Figura 2.26: HQ sobre apresentação pessoal.....	103
Figura 2.27: HQ sobre reuniões.....	105
Figura 2.28: HQ sobre telefonemas.....	106
Figura 2.29: HQ para ilustrar uma apresentação oral.....	107
Figura 2.30: HQ da entrevista de emprego.....	108

Quadros

Quadro 1.1: Contraste Inglês para negócios X Inglês Geral.....	32
Quadro 1.2: Características do desenho de uma tarefa.....	44
Quadro 1.3: Estrutura do desenho de lições baseadas em tarefas.....	46
Quadro 1.4: Modelos de aprendizado com base em um conjunto de práticas para o aprendizado em meio eletrônico.....	60
Quadro 1.5: Fases do DI baseado no modelo ADDIE.....	65
Quadro 2.1: Quadro comparativo dos cursos LEA da BA e RJ.....	78
Quadro 2.2: Comparativo da carga horária das disciplinas de língua Inglesa oferecidas pelos cursos LEA/BA e LEA/RJ.....	79
Quadro 2.3: Perfil dos alunos do curso LEA.....	84
Quadro 2.4: Níveis de pontuação do exame BULATS e equivalência com o CEFR.....	85
Quadro 2.5: Fases e estrutura das tarefas do curso Business English Online.....	110
Quadro 2.6: Descrição da tarefa Apresentação Pessoal.....	110
Quadro 2.7: Descrição da tarefa de Reunião.....	112
Quadro 2.8: Descrição da tarefa de Telefonema.....	115
Quadro 2.9: Descrição da tarefa de Apresentação Oral.....	118
Quadro 2.10: Descrição da tarefa de Entrevista de Emprego.....	120
Quadro 2.11: Instrumentos de geração de dados utilizados na pesquisa e seus objetivos....	123
Quadro 2.12: Distribuição das questões no questionário 1 (apêndice 1).....	124
Quadro 2.13: Distribuição das questões no questionário 2 (apêndice 2).....	125
Quadro 3.1: Níveis de proficiência e pontuação do exame BULATS.....	131
Quadro 3.2: Resultado do teste inicial de proficiência dos alunos no BULATS.....	131

INTRODUÇÃO

Para a inserção no mercado de trabalho é imprescindível ao graduando, futuro profissional, possuir domínio da língua inglesa para fins laborais e saber utilizar recursos tecnológicos disponibilizados em empresas. É nesse cenário que a universidade assume um papel fundamental, o de formar bons profissionais, desenvolvendo neles habilidades para contribuir para sua formação na sociedade e preparando-os para o exigente mercado de trabalho.

Com a globalização, a utilização de tecnologias e da internet tornou-se rotineira. Vivemos cercados de tecnologias: em casa, no trabalho, na rua, na universidade, nos meios de transporte. A tecnologia facilita a vida de muitas pessoas. É impossível imaginarmos nosso cotidiano sem a utilização de algum artefato tecnológico. Podemos nos comunicar com qualquer pessoa do outro lado do mundo, negociar, comprar, vender em tempo real utilizando a internet e os recursos disponíveis em ambientes corporativos.

Com o crescimento do uso de tecnologias a Educação a Distância sofreu um grande crescimento de demanda. A inserção de tecnologias no cotidiano das pessoas fez com que todo tipo de trabalho e ensino necessitassem de uma atualização profunda dos usuários. Com a inserção das TDIC na educação, o ensino a distância vislumbrou um crescimento vertiginoso. Pensei, então, na possibilidade de criar um curso de Inglês para Fins de Negócios (IFN), na modalidade a distância, tentar dirimir algumas dúvidas com relação à essa modalidade de ensino. Principalmente na área de IFN, a oralidade é uma habilidade bastante requisitada durante a execução de tarefas em uma empresa, principalmente, tarefas orais que fazem parte do cotidiano de quem atua nessa área.

Diante de novos contextos educacionais que emergem para nós professores, visualizo a urgência de pensarmos sobre novas práticas educativas, particularmente, as relacionadas às metodologias de ensino. Cada vez mais, os alunos são autossuficientes e necessitam de experiências de aprendizagem motivadoras e significativas dentro de um contexto de práticas sociais associadas à cultura digital. Aprender ativamente exige que o aluno participe na construção de seu conhecimento a sua maneira, enfrentando desafios como os da vida real, tornando relevante, sua aprendizagem pela vivência e experimentação. Nas palavras de Moran (2018, p.2), “a vida é um processo de aprendizagem ativa de enfrentamento de desafios cada

vez mais complexos”. A escolha da utilização da metodologia ativa com base na abordagem de resolução de problemas deveu-se a ênfase ao papel protagonista do aluno, que centraliza no aluno o complexo processo de ensino-aprendizagem.

A motivação para realizar a pesquisa surgiu de uma inquietação com relação a minha prática de ensino como professor de Inglês para Negócios no curso LEA, uma vez que o foco do ensino de inglês no curso resume-se em sua maioria à execução de tarefas de negócios, utilizando a língua em situações que simulem tarefas de ambientes de trabalho que realizarão no futuro. No entanto, a utilização das TDCI não é contemplada durante as aulas na universidade, que são presenciais. A partir dessa constatação, decidi desenvolver um curso de IFN, baseado em tarefas orais, para ser ministrado na modalidade a distância, utilizando o ambiente virtual de aprendizagem Edmodo para que os alunos também aprendessem a empregar recursos tecnológicos durante a execução das tarefas. Houve uma boa aceitação por parte dos alunos da universidade na qual leciono no sul da Bahia em participar da pesquisa. Decidi, então, entrar em contato com a coordenação do Centro Federal de Ensino Tecnológico situado na cidade do Rio de Janeiro que também oferece o curso LEA e realizar o convite para os alunos da instituição participarem do curso e da pesquisa. Os alunos do Rio de Janeiro aceitaram colaborar com a pesquisa voluntariamente com o intuito de contribuir para o desenvolvimento e melhoria de seu curso. Com a participação dos alunos do RJ, foi possível desenvolver o curso entre as duas instituições na modalidade a distância, em que os alunos do LEA BA e do RJ pudessem participar e interagir durante as atividades *online*.

Taillefer (2018, p.168) realizou uma pesquisa envolvendo cursos de *Business English* e chegou a algumas conclusões. A autora afirma que, devido às diferentes necessidades dos alunos, os contextos dos cursos foram relacionados ao inglês para fins de negócios (IFN). Com base nos resultados de sua pesquisa, a autora afirma que as ferramentas tecnológicas podem desenvolver o aprendizado em sala de aula presencial. Observou-se que a tecnologia motivava os alunos, os quais, em sua maioria, eram nativos digitais. A autora concluiu que novas ferramentas deveriam ser sempre utilizadas para melhorar as difíceis habilidades de produção e compreensão da linguagem oral. Acrescento que a utilização das tecnologias não somente auxilia no desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas contribui para o aprendizado da utilização de ferramentas tecnológicas disponibilizadas em ambientes de trabalho.

O ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE) foi a abordagem escolhida para o ensino de IFN, utilizando TDIC, na proposta do curso *Business English Online (BEO)* desta

pesquisa. Segundo Robinson (1991), quando uma língua é aprendida com o propósito de atuar no mercado de trabalho, os cursos com propósitos específicos geralmente possuem um período de tempo especificado, evitando que haja desperdício na aprendizagem do idioma, pois tais cursos enfocam as necessidades específicas do aprendiz.

De acordo com Taillefer (2018, p.166), estudantes de negócios devem ser proficientes em inglês, tanto em comunicação oral quanto escrita e mudanças nas metodologias de ensino são necessárias na era digital, principalmente as que enfoquem as necessidades dos alunos. A autora reforça que novas estratégias e técnicas devem ser desenvolvidas para incentivar a aprendizagem ativa e cooperativa. Ainda segundo Taillefer (2018), uma metodologia deve desenvolver recursos de ensino adaptados à nova era tecnológica e orientar individualmente o trabalho do aluno, a fim de otimizar as tradicionais e novas comunicações entre professor-aluno.

Long (1985, p.89) afirma que a tarefa é uma unidade de análise significativa e viável quando nos referimos a quatro aspectos que o autor considera como os principais problemas durante o desenho de um programa de curso: identificar as necessidades dos alunos, definir o conteúdo do programa, organizar oportunidades de aprendizagem e avaliar o desempenho do aluno.

Como sugerido por Long (1985) anteriormente, para fins de identificação das necessidades do aluno, as tarefas têm uma vantagem inicial sobre as unidades de análise linguísticas, pois são significativas para os participantes.

Long (2005) salienta que o ensino de idiomas baseado em tarefas fornece uma abordagem eficiente para o ensino de inglês para fins específicos. A base do conteúdo de um curso é determinada pela análise de amostras do discurso-alvo em torno das tarefas reais que os alunos precisam executar. (LONG, 2005, p.286).

O desenho do curso baseado em tarefas foi motivado pelos recursos elas oferecem. A língua funciona como o veículo para alcançar os objetivos da tarefa que são: desenvolver habilidades linguísticas, atitudinais, comportamentais e sociais em um dado contexto; simular uma situação real de uso da língua que permite aos alunos participar como usuários da língua de forma pragmática e significativa desenvolvendo sua oralidade e a ênfase no significado e na comunicação. (ELLIS, 2003; SKEHAN, 1998; LONG, 1985). Complementando, Nunan (1989, p.10) afirma que a tarefa deve ter um senso de completude, sendo ela mesma capaz de funcionar como um ato comunicativo por si só.

O uso de tarefa orais em eventos de negócios presentes nos livros didáticos de inglês para negócios foi identificado por meio de uma análise de necessidades que identificou tarefas que exigem o uso da oralidade: telefonemas, socialização, apresentações orais, reuniões e negociações (HOLDEN, 1993; YIN e WONG, 1990; KHOO, 1994), reforçando a razão para a utilização de tarefas orais visando o desenvolvimento da oralidade dos alunos, aponto a pesquisa de Onodera (2010) que identificou as seguintes tarefas orais desempenhadas em uma empresa multinacional: atender telefonemas, descrever processos e procedimentos, fazer apresentações, participar de *conference calls*,¹ participar de reuniões, receber treinamentos e instruções e receber visitantes estrangeiros. Das tarefas mencionadas, foram utilizadas no curso Business English Online: reunião, telefonemas, apresentação oral e entrevista de emprego.

Alguns cursos de Inglês para Negócios foram identificados ao realizar um levantamento no *Google*. Eles são em sua maioria destinados a grandes massas de alunos, porém, menciono somente alguns considerados relevantes: **LINGODA** é um *site* que oferece módulos de cursos de inglês para negócios, baseado em tarefas. O curso é ministrado por meio de vídeos instrucionais. Não foi identificado como seriam as formas de interação durante o curso. Segundo o *site*, os professores são falantes nativos da Língua Inglesa. Os assuntos contemplados são: *Business English phrases*, *Business English communication e Business English leadership and goals*. O *site* oferece também cursos de Alemão, Espanhol e Francês; já a **Udemy** é um *marketplace*² que hospeda os mais variados cursos de línguas com diversas metodologias; o *site* do **Coursera** hospeda vários cursos e de várias áreas, inclusive especializações na área de *Business English*. Os cursos são oferecidos na modalidade a distância por várias universidades renomadas ao redor do mundo. Os cursos são ministrados via vídeo-palestras e artigos para leitura; o **Business English Pod** é um *site* que oferece cursos de inglês por meio de *podcasts*³, *slides* e artigos. O curso enfoca tarefas como reuniões, apresentações, telefonemas, entrevista de emprego, negociações, socialização e viagens. O curso é baseado em *podcasts*, transcrições dos *podcasts* e *quizzes* para praticar vocabulário, porém não foram identificadas oportunidades e situações de práticas orais pelos alunos; por

¹ Chamada de teleconferência.

² O **marketplace** é um modelo de negócio que surgiu no Brasil em 2012, também é conhecido como uma espécie de shopping center virtual. É considerado vantajoso para o consumidor, visto que reúne diversas marcas e lojas em um só lugar, facilita a procura pelo melhor produto e melhor preço. <<https://www.ecommercebrasil.com.br/artigos/marketplace-vantagens-e-desvantagens/>>. Acesso em: 20.10.2018

³ **Podcast** é uma forma de transmissão de arquivos multimídia na Internet criados pelos próprios usuários. Nestes arquivos, as pessoas disponibilizam listas e seleções de músicas ou simplesmente falam e expõem suas opiniões sobre os mais diversos assuntos, como política ou o capítulo da novela. Pense no podcast como um blog, só que ao invés de escrever, as pessoas falam. <<https://www.tecmundo.com.br/internet/1252-o-que-e-podcast-htm>>.

fim, o *British Council*⁴ oferece uma opção de curso de *Business English* dividido em quatro módulos, o nível de conhecimento de língua inicial exigido para fazer o curso é o pré-intermediário, seguido do intermediário, depois o intermediário-avançado e avançado. Os cursos são baseados em situações de negócios em que o aluno aprende, por exemplo, a explicar como um produto funciona, a participar de reuniões, a fazer apresentações etc. O curso é baseado no autoestudo *online* e/ou aulas ao vivo pelo computador, dependendo da modalidade, podendo ser regular ou intensiva.

Os cursos encontrados são voltados para a aprendizagem de algumas tarefas de negócios, como: apresentação oral, reuniões, entrevista de emprego, situações de viagens, telefonemas, negociações, redação de cartas comerciais e vendas. Os cursos são voltados para grandes massas de alunos, não permitindo a interação entre eles durante a execução das tarefas, possibilitando somente a interação com os professores apenas para tirar dúvidas. Os materiais didáticos são baseados em vídeos instrucionais, áudios, aula pelo computador e textos para leitura.

Com o objetivo de identificar a lacuna para a realização desta pesquisa, alguns trabalhos relacionados ao ensino de língua inglesa foram selecionados. Tais obras contemplam pesquisas sobre metodologias ativas (MORAN, 2015, 2016; VALENTE, ALMEIDA; GERALDINI, 2017; MORAN; BACICH, 2018), ensino híbrido (MORAN, 2015, 2016; MORAN; BACICH, 2018), ensino a distância (ALMEIDA, 2003; ANDERSON, 2008; MOLLER; HUETT (2012) e o ensino de inglês para fins específicos (HUTCHINSON; WATERS, 1987; DUDDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998; BASTURKMEN, 2010; PALTRIDGE; STARFIELD, 2013), porém, apesar de não estarem diretamente relacionadas ao ensino-aprendizagem de Inglês para Fins de Negócios utilizando tarefas orais e metodologias ativas, tiveram a função de elucidar a carência de estudos da área e a compreensão do contexto de pesquisa.

Os critérios para a realização do levantamento foram: pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, de 2012 a 2016. O levantamento das teses e dissertações foi realizado nos seguintes *sites*: Catálogo de Teses e Dissertações⁵ do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses

⁴ LINGODA: <<https://www.lingoda.com/en/>>

UDEMY: <<https://www.udemy.com/topic/business-english/>>

COURSEERA: <<https://www.coursera.org/courses?query=business%20english>>

BUSINESS ENGLISH POD: <<https://www.businessenglishpod.com/>>

BRITISH COUNCIL: <<https://www.britishcouncil.org.br/en/english/online/business-courses>>

⁵ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 20.06.2016

e Dissertações (BDTD)⁶. As seguintes palavras-chave foram utilizadas: metodologias ativas, Inglês, Inglês para Negócios, Língua Inglesa, EaD e tarefas. Verifiquei até a quinta página de cada *site*, as *quais* apresentavam 20 trabalhos em cada, totalizando 100 trabalhos. A partir do levantamento bibliográfico, algumas pesquisas mencionadas se mostraram relevantes para a pesquisa.

Oliveira (2014) avaliou o uso do *Team-Based Learning (TBL)*⁷ como uma metodologia de ensino-aprendizagem em um curso de Medicina. O autor justifica a pesquisa referindo-se às mudanças no ensino médico, tais como: trabalho em equipes multidisciplinares, comprometimento com a ética e cuidados humanitários, e o desafio de ensinar em salas numerosas, heterogêneas e com necessidades de avaliações formativas individualizadas. Os resultados da média da pontuação individual quando comparada a em equipe demonstraram que o melhor desempenho individual foi pior do que o desempenho em equipe. Os discentes demonstraram aceitabilidade ao método. Os docentes foram favoráveis as atividades destacando, porém não estarem capacitados plenamente para realizar as sessões em *TBL* em sua plenitude.

Godinho (2015) realizou um estudo de caso utilizando metodologias ativas com base em projetos de ensino baseado em resolução de problemas, simulando uma reunião da Organização das Nações Unidas (ONU), no contexto do ensino médio de uma escola particular, no estado do Amazonas. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participante, entrevistas e análise de documentos. Como resultado, a metodologia proporcionou aos alunos mais dinamismo, entusiasmo, diálogo, cooperação e responsabilidade frente à construção do seu conhecimento de forma autônoma.

Cavalcante (2015) avaliou atividades orais nos cursos de compreensão e produção oral *online* de professores de inglês do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará. Para realizar essa pesquisa, elaborou-se um *checklist*⁸ para avaliar as atividades orais de dois cursos: LING 3A: Compreensão e produção Oral e LING 4A: Compreensão e Produção Oral. Os resultados demonstraram que as atividades propostas em ambos os cursos analisados são, principalmente, controladas ou semi-controladas, e não oferecem oportunidades para a fala espontânea. Em conclusão, verificou-se que há a necessidade de mais atividades orais espontâneas em cursos a distância, especialmente naqueles que visam desenvolver habilidades

⁶ <http://bdttd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 20.06.2016

⁷ Aprendizagem baseada em equipes.

⁸ Lista de controle.

orais, já que a fala é uma ferramenta fundamental na atuação de professores de segunda língua.

Silveira (2015) avaliou o desempenho em inglês como L2 de alunos realizando atividades em uma abordagem híbrida, com o uso da internet, na Escola de Aprendizes de Marinheiros do Espírito Santo. Os participantes foram 40 alunos divididos em dois grupos, um “experimental”, que compreendia o ensino tradicional e o ensino em um ambiente virtual; e outro chamado de “controle”, somente com o ensino tradicional. O estudo avaliou o impacto de atividades *online* na aprendizagem de segunda língua, o desenvolvimento da autonomia e do letramento digital. Foram administradas três tarefas usando variados sítios da internet ao grupo “experimental”, seguidas de um questionário para cada uma, usado para a avaliação qualitativa. A análise quantitativa foi feita por meio de pré e pós-testes analisados estatisticamente. Para a pesquisa-ação, foram utilizados questionários, entrevistas semi-estruturadas e o diário da professora-pesquisadora como instrumentos geradores de dados. Os resultados não mostraram ganhos estatisticamente significativos no tratamento, porém os resultados da análise qualitativa das impressões dos alunos participantes sobre as tarefas realizadas revelaram que a abordagem híbrida de ensino de L2 pode ajudar os alunos a desenvolver a autonomia, motivação, um maior contato com a língua-alvo e o letramento digital.

Bertolino (2016) realizou um estudo pautado na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) com a aplicação do método PBL (*Project Based Learning*) para estudos extracurriculares no Ensino Fundamental, na disciplina de Ciências, focando em conteúdos básicos de Física. Elaborou-se um projeto que contribuísse com as aulas do professor sem causar impactos ao seu planejamento. Realizou-se uma pesquisa-ação. Os alunos tinham como problema o desafio de construir um carrinho de corrida com material reciclado propulsionado a ar sem utilizar água ou qualquer equipamento eletrônico. Os alunos trabalharam em grupos com o apoio da família, realizaram pesquisas e discussões acerca do problema. Aplicou-se uma avaliação diagnóstica inicial para identificar o conhecimento prévio sobre o assunto e uma avaliação final para verificar a aprendizagem. Na fase de aplicação, ocorreu uma corrida final, na qual os alunos, em grupos de seis integrantes, participaram, registraram e discutiram os resultados obtidos por todos os grupos participantes. Ao final, foi realizada uma análise dos registros escritos, depoimentos e explicações individuais dos fenômenos observados.

Após a realização do levantamento sobre estudos relacionados à utilização da metodologia ativa, ensino de IFN, tarefas orais e ensino a distância, concluí que ainda há poucos estudos realizados sobre cursos de IFN na modalidade a distância, portanto algumas lacunas foram identificadas, as quais tentarão ser preenchidas com a realização desta pesquisa. O que ainda precisa ser explorado, porém, é o desenvolvimento de cursos de IFN na modalidade a distância, principalmente os que enfoquem tarefas orais.

Os objetivos gerais propostos para este estudo de caso são: aplicar e identificar evidências sobre a eficiência de um curso de Inglês para Fins de Negócios (IFN), baseado em tarefas orais na modalidade a distância, utilizando Metodologia Ativa e as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCI); realizar um levantamento das percepções dos alunos sobre sua aprendizagem e o curso de IFN.

Com base no exposto até o momento, procurei, com esta pesquisa, responder aos seguintes questionamentos:

- Quais são as evidências identificadas no curso de Inglês para Fins de Negócios (IFN) baseado em tarefas orais na modalidade a distância utilizando metodologia ativa e as TDIC que provam a eficiência do curso?
- Quais são as percepções dos alunos sobre sua aprendizagem no curso de IFN baseado em tarefas orais na modalidade a distância utilizando TDIC?
- Quais são as percepções dos alunos sobre o curso de IFN baseado em tarefas orais na modalidade a distância utilizando TDIC?

Para realizar a pesquisa, objeto desta tese, um estudo de caso qualitativo de cunho interpretativo foi desenvolvido para responder aos questionamentos propostos. A pesquisa contou com alunos de um curso de bacharelado intitulado Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA), de um centro federal de estudos tecnológicos do Rio de Janeiro/RJ, e com alunos de uma universidade pública localizada em Ilhéus, região sul do estado da Bahia. Para este estudo, criei um curso de IFN baseado em tarefas orais, ministrado totalmente na modalidade a distância e fazendo uso da metodologia ativa de ensino-aprendizagem e a abordagem de ensino-aprendizagem baseado na resolução de problemas (PBL)⁹. A utilização da abordagem baseada na resolução de problemas contribuiu para o desenvolvimento do protagonismo dos alunos, sendo delegada a eles, a responsabilidade para

⁹ Sigla para *Problem Based Learning*. A PBL é um processo colaborativo no qual os alunos são agrupados para resolver o problema apresentado que combina ideias individuais para alcançar uma solução viável. (ANSARIAN; LIN, 2018, p.7).

administrar sua aprendizagem, tornando-os autônomos para tomar suas próprias decisões durante o desempenho das tarefas do curso. Utilizei o ambiente virtual de aprendizagem EDMODO¹⁰ para hospedar o curso e servir de suporte para o seu desenvolvimento. O EDMODO é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que auxilia o gerenciamento da aprendizagem e permite interação entre professores e alunos.

O objetivo do curso foi ensinar aos alunos como utilizar a língua inglesa para desempenhar tarefas orais em ambientes corporativos e como utilizar as tecnologias disponibilizadas em empresas. O conteúdo do curso foi baseado em tarefas de produção e compreensão oral. As tarefas de negócios que compõem o curso são: apresentação pessoal, participação em reunião, conversa telefônica, apresentação oral, entrevista de emprego, complementando o curso com atividades de redação e leitura de e-mails e aspectos culturais envolvidos na área de negócios. Para avaliar o nível linguístico inicial dos alunos foi aplicado o exame BULATS¹¹, antes do início do curso, para medir o nível de proficiência de inglês da área de negócios cujos níveis são baseados no Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas (CERF¹²), um quadro que contém valores educacionais, modelos de competências e uso da língua na forma de descritores ilustrativos que facilitam o desenvolvimento de currículos, orientação de ensino e aprendizagem voltada para a comunidade europeia. (COUNCIL OF EUROPE, 2017, p.23). Utilizei também o exame BULATS para verificar se o nível de exigência para o desempenho das tarefas estava de acordo com os níveis linguísticos dos alunos. Os instrumentos geradores de dados da pesquisa foram questionários, entrevista, tarefas gravadas em vídeo e áudio e diário reflexivo.

Este estudo de caso justifica-se socialmente pela necessidade de verificar a eficiência do curso *Business English Online* baseado em tarefas orais a distância para que possa vir a ser ofertado futuramente como curso de extensão de IFN a distância e promover a inclusão de pessoas que vivem distantes dos centros urbanos e querem aprender o idioma para se inserir socialmente e profissionalmente no mercado de trabalho. Acrescenta-se também, a carência de cursos e pesquisas de IFN baseados em tarefas orais na modalidade a distância que simulem situações reais de uso do mundo dos negócios e promovam interação realistas que reflitam o uso concreto da língua em contexto específico de trabalho. Com a pesquisa, espero também verificar a eficiência da Metodologia Ativa utilizando TDIC no ensino de IFN baseado em tarefas orais.

¹⁰ www.edmodo.com

¹¹ *Business Language Testing System (BULATS)*, Cambridge.

¹² *Common European Reference Framework for Languages (CERF)*.

Diante do exposto, organizei e dividi a tese em três capítulos.

No **capítulo 1**, apresento a fundamentação teórica dividida em quatro seções. Nelas, discorro sobre o Ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE), Tarefas, Ensino a Distância (EaD) utilizando Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC), Metodologia Ativa e a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL).

No **capítulo 2**, trato da metodologia de pesquisa adotada no estudo. Justifico sua escolha, descrevo o contexto de pesquisa, os participantes, o curso e suas fases. Por fim, elenco os instrumentos e os procedimentos adotados para a geração, análise e organização dos dados.

No **capítulo 3**, analiso, discuto e apresento os resultados obtidos.

Nas **Considerações Finais**, procedo com uma avaliação reflexiva deste trabalho de pesquisa e suas possíveis limitações e contribuições.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discorro sobre a abordagem de ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE)¹³, Inglês para Fins de Negócios (IFN) e suas características. Na sequência, trato da abordagem de ensino baseada em tarefas, suas definições e especificidades. Em seguida, defino o Ensino a Distância (EaD) e apresento suas características. Finalizo o capítulo abordando o conceito de metodologias ativas e a abordagem baseada em problemas (PBL) utilizadas no curso e suas particularidades.

1.1 Línguas para Fins Específicos (LinFE)

1.1.1 Desenvolvimento de LinFE.

Antes de iniciar, acredito ser necessário um esclarecimento acerca de algumas confusões criadas com as nomenclaturas utilizadas em LinFE. O ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos é conhecido como *ESP*, sigla em inglês para *English for Specific Purposes*; no Brasil ficou conhecido como Abordagem Instrumental.

Atualmente, inglês instrumental é conhecido como o ensino-aprendizagem de leitura acadêmica devido à influência do “Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras”, coordenado pela Professora Dra. Maria Antonieta Alba Celani, da PUC/SP. No início do projeto, realizou-se uma análise de necessidades para identificar o que os alunos das universidades precisavam executar com relação ao uso da língua inglesa. Constatou-se que “leitura” seria a habilidade a ser desenvolvida durante o curso. Inglês Instrumental passou a ser conhecido como “curso de leitura”, devido a esse mito criado pelo

¹³LinFE é a denominação atual para designar a área de ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos.

projeto de que “instrumental é leitura” (RAMOS, 2005, p. 116); todo curso de Instrumental passou a ser conhecido e ministrado como curso de leitura acadêmica.

Teoricamente, Ramos (2005) reforça que instrumental não é só leitura, mas o termo está tão imbricado com leitura, que a autora acreditava que a criação de um novo termo para a área poderia distingui-lo do mito criado sobre leitura. Nas palavras de Ramos (2019), em 2010, iniciou-se um movimento de profissionais da área para combater o mito e decidiu-se que o termo instrumental seria utilizado para designar cursos de leitura acadêmica que não eram necessariamente para fins específicos. Em 2012, no Congresso Nacional da área, sediado na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, passou-se a adotar o termo LinFE. (RAMOS, 2019). Neste estudo, ao me referir ao ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos utilizarei o termo LinFE.

O desenvolvimento do ensino-aprendizagem de LinFE não foi um movimento planejado quando surgiu, porém houve tendências do rumo que tomaria. As principais, segundo Hutchinson e Waters (1987), foram: a transformação global, a revolução na Linguística e o foco no aluno.

Com relação à primeira, após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, houve uma grande revolução e expansão na área científica e tecnológica, conseqüentemente, um desenvolvimento nas áreas comercial e econômica. Os Estados Unidos surgiam então como a nova potência mundial, elevando assim a língua inglesa ao *status* de língua oficial nas situações que envolviam negociações e na disseminação da tecnologia. (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Sobre a segunda tendência relacionada à revolução linguística, Hutchinson e Waters (1987) apontam para a mudança de foco no ensino-aprendizagem de língua inglesa, que passou da descrição linguística para as situações em que a língua era utilizada em comunicação real. Hutchinson e Waters (1987, p.7) mencionam ainda que pesquisas realizadas deslocaram a atenção das características formais do uso da língua para a descoberta de como a língua é realmente usada na comunicação real (WIDDOWSON, 1978). Uma descoberta de uma dessas pesquisas mostrou que a linguagem que falamos e escrevemos varia consideravelmente e de várias maneiras diferentes de um contexto para outro. No ensino da língua inglesa, surgiu a opinião de que existem diferenças importantes e os resultados demonstraram que a variação que ocorre na fala e na escrita do inglês de uma situação para outra determina as características de uma situação específica; essas características podem constituir a base de um curso para fins específicos.

Inicialmente, de acordo com Duddley-Evans e St. John (1998), LinFE passou por cinco fases de desenvolvimento, a saber: a *primeira* foi representada pela análise do registro, cujo foco era a identificação das características gramaticais e lexicais de textos de áreas específicas; a *segunda*, pela análise do discurso e a análise da retórica, preocupada com a forma que as sentenças eram utilizadas no discurso; a *terceira*, focada na análise da situação-alvo, enfatizando as razões pelas quais os aprendizes necessitavam utilizar a língua em uma determinada situação. O processo de identificar a situação-alvo e analisá-la sob a ótica de aspectos linguísticos ficou conhecido como análise de necessidades; na *quarta* fase, o foco da análise passou do nível da sentença para o textual, o foco não era a língua em si, mas o processo de uso da linguagem; a *quinta* e última fase era focada na abordagem centrada no ensino-aprendizagem e não no uso da língua.

A terceira e última tendência da formação de LinFE está voltada para o aprendiz da língua estrangeira; desta forma, a ênfase passou a ser as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Na sequência, apresento as definições e características de LinFE.

1.1.2 Definições e características de LinFE para o Ensino-Aprendizagem de Inglês.

Hutchinson e Waters (1987) definem LinFE não pelo que é, mas pelo que “não é”. Segundo os autores, LinFE não é:

- o ensino de uma variedade de inglês especializado;
- o ensino de vocabulário ou gramática sobre ciências;
- diferente de outras formas de ensino de línguas.

Hutchinson e Waters (1987) afirmam que o ensino de LinFE deve ser considerado uma abordagem¹⁴ e não meramente um produto desse ensino que utiliza um tipo particular de língua, metodologia ou material específico. Trata-se de uma abordagem cujo foco de ensino é baseado na necessidade do aprendiz. LinFE é uma abordagem para o ensino de línguas em que todas as decisões, assim como seu conteúdo e método, são baseados na razão de aprender do aluno. (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p.19).

14 A abordagem para o ensino de línguas é a lógica teórica subjacente a tudo o que acontece em sala de aula. É o conjunto de conhecimentos e princípios que permitem aos professores, como especialistas em sala de aula, diagnosticar as necessidades dos alunos, tratar os alunos com técnicas pedagógicas bem-sucedidas e avaliar o resultado desse tratamento. (RICHARDS; RENANDYA, 2002, p.11).

Robinson (1991, p. 3) apresenta algumas características definidoras de LinFE: (a) os cursos são focados em um propósito para aprender e são desenvolvidos a partir de uma análise de necessidades; (b) o período de duração dos cursos é claro e definido; (c) os alunos geralmente são adultos e não são iniciantes, terão algum conhecimento do inglês geral, e seus interesses da área profissional ou acadêmica devem ser semelhantes.

Em LinFE, assim como no ensino do inglês geral, nem sempre é possível unir em um mesmo grupo alunos que tenham os mesmos interesses e o nível de conhecimento de língua, como proposto por Robinson (1991). A autora afirma que ter algum conhecimento prévio da língua é preferível, por outro lado, Ramos (2005) considera esse fato um mito. Para a autora, é possível para um aluno com nível básico da língua executar tarefas que podem não ser consideradas básicas para outros alunos, dependendo de sua área de atuação.

A definição para LinFE proposta por Strevens (1988) é baseada na distinção entre quatro características absolutas (obrigatórias) e duas variáveis (alternativas, não obrigatórias) para o ensino-aprendizagem de inglês:

Características absolutas:

- 1) planejado para atender as necessidades específicas do aluno;
- 2) conteúdo temático relacionado a uma disciplina, ocupação ou uma atividade específica;
- 3) focado em língua apropriada para as atividades baseadas em sintaxe, léxico, discurso, semântica e na análise do discurso;
- 4) contraste com o inglês geral.

Características variáveis:

- 1) pode ser ou não restrito à aprendizagem de habilidades específicas (e.g. somente leitura);
- 2) pode ser ou não restrito à utilização de uma metodologia de ensino específica pré-estabelecida.

Por sua vez, Duddley-Evans e St John (1998, p.4), baseando-se nas proposições de Strevens (1988), atribuem ao ensino-aprendizagem de LinFE três características absolutas (obrigatórias) e quatro variáveis (alternativas, não obrigatórias):

Características absolutas:

- 1) planejado para atender as necessidades específicas dos alunos;
- 2) metodologia e atividades utilizadas são da disciplina a que está vinculada;
- 3) centrado na língua (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso, gêneros apropriados às atividades.

Características variáveis:

- 1) pode estar relacionado ou planejado para disciplinas específicas;

- 2) pode utilizar metodologias diferentes do ensino de inglês geral em situações específicas de ensino;
- 3) pode ser planejado para atender tanto um aluno adulto em situação profissional ou acadêmica, quanto um aluno de ensino médio;
- 4) geralmente planejado para atender alunos de nível intermediário ou avançado; espera-se que o aluno tenha conhecimento básico da língua, porém, também pode atender a alunos iniciantes.

De acordo com as características de LinFE propostas por Hutchinson e Waters (1987), Robinson (1991) e Dudley-Evans e St John (1998) para o ensino-aprendizagem de línguas, apresenta-se como característica essencial o foco nas necessidades específicas dos alunos identificadas por meio da análise de necessidades. Hutchinson e Waters (1987, p.19) afirmam que todas as decisões, assim como seu conteúdo e método, são baseados na razão de aprender do aluno.

Das características absolutas comuns, Strevens (1988) e Dudley-Evans e St John (1998) concordam que um curso de LinFE é centrado na língua e o conteúdo e a metodologia estão relacionados à disciplina a que estão ligados. Porém, o conteúdo e a metodologia mais adequados serão apontados pelos resultados obtidos na análise de necessidades; diferente do inglês geral em que o conteúdo e a metodologia são pré-configurados.

Já para as características variáveis comuns, destaca-se que Strevens (1988) e Dudley-Evans e St John (1998) concordam que LinFE não é restrito a uma única metodologia de ensino, pois a metodologia mais adequada será estabelecida pela análise de necessidades.

Convém esclarecer os termos básico, intermediário e avançado mencionados nas características variáveis propostas por Strevens (1988). Conforme o CEFR¹⁵ (COUNCIL OF EUROPE, 2017, p.36), os níveis são uma simplificação necessária. Precisamos de níveis para organizar o aprendizado e acompanhar o progresso dos alunos. As escalas de descrição podem ser usadas para identificar quais atividades de linguagem são relevantes para um grupo específico de alunos e estabelecer qual nível esses alunos precisam atingir nessas atividades para atingir seus objetivos. (COUNCIL OF EUROPE, 2017).

A escala do CEFR (2017) é dividida em três níveis macro de conhecimento da língua, básico (A), intermediário (B) e avançado (C), subdivididas, por sua vez, em ordem crescente de conhecimento: A1 (iniciante) e A2 (elementar), B1(intermediário) e B2 (intermediário superior) e C1 (avançado) e C2 (proficiente). Por exemplo, o aluno no **nível básico** consegue

¹⁵ *Common European Framework of Reference-CEFR (COUNCIL OF EUROPE, 2017)* = Relembrando, o Quadro comum Europeu de Referência de Línguas é um quadro que contém valores educacionais, modelos de competências e uso da língua na forma de descritores ilustrativos que facilitam o desenvolvimento de currículos, orientação de ensino e aprendizagem voltada para a comunidade europeia.

executar e responder a funções básicas da linguagem, como trocar informações, solicitar e expressar opiniões de maneira simples. Consegue socializar de maneira simples; lidar com trocas sociais usando formas educadas diárias de saudação, fazer e responder a convites, dar sugestões; é capaz de usar formas educadas cotidianas mais simples para saudações, despedidas. O aluno no **nível intermediário** é capaz de se expressar de forma confiante, clara e educada, estando ciente das convenções importantes de polidez. Pode ainda com algum esforço, acompanhar e contribuir para discussões em grupos mesmo quando a fala é rápida e coloquial. O aluno no **nível avançado** consegue compreender piadas, ironia e referências culturais implícitas, captar nuances de significado. Pode acompanhar filmes empregando um grau considerável de gírias e uso idiomático da língua. Consegue utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais. Pode mediar de maneira efetiva e natural interações com falantes nativos da língua-alvo. É capaz de empregar efetivamente, oralmente e por escrito, uma ampla variedade de linguagem sofisticada para comandar, argumentar, persuadir, dissuadir, negociar e aconselhar. (*COUNCIL OF EUROPE*, 2017, p. 137).

A próxima seção será dedicada ao ensino-aprendizagem de Inglês para Fins de Negócios.

1.1.3 Ensino-aprendizagem de Inglês para Fins de Negócios.

Na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o foco do ensino de línguas para fins específicos (LinFE)¹⁶ está prioritariamente baseado nas necessidades explícitas ou, previsíveis do aluno, identificadas pela análise de necessidades. (HUTCHINSON; WATERS, 1987; ROBINSON, 1991; DUDDLEY EVANS; ST. JOHN, 1998; BASTURKMEN, 2010).

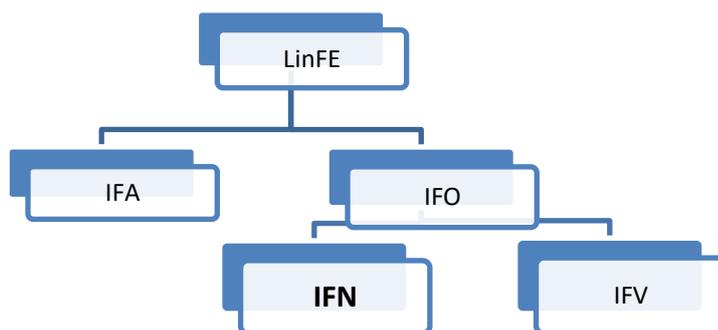
Robinson salienta que (1991) as vantagens de um curso de LinFE recaem sobre o tempo investido, isto é, quando é baseado nas necessidades dos alunos, não há desperdício de tempo. Dessa forma, o curso tem relevância para o aluno que se sente motivado em aprender e, por fim, o custo-benefício para essa modalidade é baixo se comparado ao ensino do inglês geral. Geralmente, alunos que procuram um curso de IFN ou já estão inseridos no mercado de trabalho, ou se preparam para ingressar nele, ou ainda, procuram uma recolocação, portanto, tempo é um fator determinante para esses alunos.

¹⁶ *Language for Specific Purposes (LSP)* = Línguas para Fins Específicos. (LinFE)

Apesar de o público-alvo desta pesquisa ser alunos de graduação do curso LEA, o foco do ensino da língua inglesa no curso se destina ao uso do idioma para executar tarefas em situações de negócio e não para fins acadêmicos.

Segundo Duddley Evans e St. John (1998, p.6), há uma divisão entre duas áreas principais em LinFE: a primeira área, Ramos (2017) denominou o Inglês para Fins Acadêmicos, utilizando a sigla IFA¹⁷ para se referir a *EAP*. O foco de IFA é preparar o aluno para atuar na esfera acadêmica; a outra área está relacionada a Inglês para Fins Ocupacionais (IFO)¹⁸, subdividida em Inglês para Fins de Negócios (IFN)¹⁹, que visa preparar o aluno para desempenhar papéis no âmbito profissional utilizando a língua, e Inglês para Fins Vocacionais (IFV)²⁰ que se preocupa com o desenvolvimento linguístico do aluno para atuar em uma ocupação ou um ofício específico; O ensino-aprendizagem de Inglês para Negócios (IFN), foco deste trabalho, está inserido em IFO, conforme observamos na figura a seguir:

Figura 1.1: Classificação de LinFE por áreas.



Fonte: Traduzido e adaptado de Duddley Evans e St. John (1998, p.6)

De acordo com Duddley-Evans e St John (1998), dentro da área de inglês para fins de negócios (IFN), existe ainda a distinção entre os termos inglês para fins “gerais” de negócios (IFGeN) e inglês para fins “específicos” de negócios (IFEN)²¹, conforme apresentado a seguir.

Segundo Duddley-Evans e St John (1998), cursos de IFGeN são indicados para o público pré-experiência, universitários, ou em estágios iniciais de sua carreira. Alunos pré-experiência têm dois tipos de necessidades: a qualificação e a preparação para a vida futura na área de negócios; enquanto cursos de IFEN são indicados para alunos que estejam atuando no

¹⁷English for Academic Purposes (EAP) = Inglês para Fins Acadêmicos. (IFA)

¹⁸English for Occupational Purposes (EOP) = Inglês para Fins Ocupacionais. (IFO)

¹⁹English for Business Purposes (EBP) = Inglês para Fins de Negócios. (IFN)

²⁰English for Vocational Purposes (EVP) = Inglês para Fins Vocacionais. (IFV)

²¹English for General Business Purposes (EGBP) e English for Specific Business Purposes (ESBP). minha ênfase.

mercado de trabalho ou procurando recolocação e precisam aprender a desempenhar tarefas em inglês que desempenham na língua materna, já que conhecem o contexto de utilização da língua. Devido a sua experiência profissional, o aluno de IFEN traz consigo o conhecimento e a vivência dos negócios para a situação de aprendizagem (ELLIS; JOHNSON, 1994; DUDDLEY EVANS; ST. JOHN, 1998). A pesquisa terá como base, algumas características do ensino-aprendizagem de IFGeN, já que o público-alvo são alunos pré-serviço, do curso de bacharelado em LEA.

Frendo (2005, p.1) descreve negócios e o uso do inglês da seguinte forma:

Todos os dias, milhões de pessoas ao redor do mundo usam Inglês em suas atividades de negócios. Negócio é compra e venda ou mais amplamente, trocando e explorando recursos e aptidões. Na área de negócios é usada a língua do comércio, das finanças, da indústria, do fornecimento de bens e serviços. Negócios são pessoas se juntando para atingir algo que elas não poderiam fazer individualmente. É sobre persuasão e compreensão, poder e controle, explicações e soluções para problemas. Em resumo, Inglês para Fins de Negócios é comunicação com outras pessoas dentro de um dado contexto específico²².

Ellis e Johnson (1994, p.7) apontam como característica importante durante as trocas realizadas em reuniões, ligações telefônicas e discussões em contexto de negócios a consciência do propósito. Segundo os autores, em contexto de uso, “a língua é utilizada para atingir objetivos e seu uso eficiente pode ser verificado no sucesso das transações e eventos de negócios”. Os usuários de IFN precisam falar inglês, principalmente, para conseguir desenvolver-se profissionalmente. No mundo dos negócios, tudo é muito competitivo: existe concorrência entre empresas, dentro das empresas e entre funcionários que se esforçam para melhorar suas carreiras. (ELLIS e JOHNSON, 1994, p.7).

Com relação ao uso da língua, Ellis e Johnson (1994, p.7-8) ressaltam que há um elemento de risco implícito, e erros e mal-entendidos podem causar prejuízos à empresa. Grande parte da linguagem necessária para alunos de IFN, além da linguagem social, será transacional, ou seja, utilizar a língua para conseguir o que deseja e convencer os outros a concordar com suas proposições. A linguagem utilizada será objetiva e não subjetiva e pessoal (ELLIS; JOHNSON, 1994, p.7-8).

Duddley-Evans e St John (1998) salientam que a maior parte da comunicação em inglês em contexto de negócios acontece principalmente entre não-nativos da língua inglesa e

22 “Every day millions of people all over the world use English in their business activities. Business is about buying and selling or, more broadly, exchanging and exploiting resources and capabilities. It uses the language of commerce, of finance, of industry, of providing goods and services. It is about people coming together to accomplish things they could not do as individuals. It is about persuading and understanding, power and control, explaining and finding solutions to problems. In short, business English is communication with other people within a specific context.” (FREND, 2005, p. 1).

explicam que o inglês utilizado é o internacional ou inglês como língua franca²³, cujo enfoque é pragmático e não acadêmico. Os autores citados complementam dizendo que o usuário de IFN tem como objetivo comunicar-se eficientemente em situações de trabalho, portanto, a escolha linguística do propósito comunicativo pode variar dependendo da relação profissional entre os falantes.

Duddley-Evans e St. John (1998) afirmam que é difícil definir inglês para negócios em termos linguísticos porque a comunicação é muito próxima da linguagem falada no cotidiano pelo público em geral. Os autores reforçam que a comunicação no mundo dos negócios acontece com o público, nas empresas e entre empresas, e o propósito das interações, os assuntos, e as relações profissionais podem afetar as escolhas linguísticas.

Como mencionado anteriormente por Duddley-Evans e St. John (1998), não é fácil definir precisamente IFN em termos linguísticos; não há uma descrição do que deva constar em um currículo de IFN. Ellis e Johnson (1994) apresentam um contraste entre IFN e Inglês para fins Gerais (IFG) para ilustrar a variedade de inglês a ser considerada ao elaborar cursos de IFN. O contraste é apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1.1: Contraste Inglês para negócios X Inglês Geral

Preparação de curso	Inglês para Fins de Negócios (IFN)	Inglês para Fins Gerais (IFG)
Análise de Necessidades	Avaliação das necessidades da empresa, do emprego, e dos indivíduos para definir o nível linguístico exigido pelo trabalho.	Avaliação das necessidades linguísticas dos alunos.
Avaliação de Nível	Utilização de testes formais ou entrevistas.	Utilização de testes de nivelamento ou entrevistas para formação de grupos com nível de conhecimento similar.
Currículo	Dependência da demanda do curso que pode ser fixa, específica ou adaptável.	Determinação de um livro didático e uma avaliação final de curso.
Objetivo de curso	Definição precisa dos objetivos a partir dos dados obtidos na análise de necessidades. Ex. tarefas e habilidades exigidas no trabalho.	Cursos preparatórios para exames podem ter objetivos fixos e pré-determinados. Os interesses dos alunos podem ser variados.
Tempo	Pode haver restrição de tempo devido à questão de custos para empresas.	Fora do sistema formal de ensino, pode ser aberto, sem limite de tempo.
Expectativa dos alunos	Alta expectativa por parte dos alunos com relação ao sucesso, qualidade e eficiência do curso.	Baixa expectativa por parte dos alunos, geralmente não traçam uma meta dentro de um tempo pré-estabelecido.
Materiais	Utilização de materiais disponíveis caso atendam as necessidades, se necessário, adaptar e desenvolver	Utilização de material didático escolhido previamente, geralmente, o professor não desenvolve materiais.

²³ *Inglês como Língua Franca é uma “língua de contato” entre pessoas que não compartilham nem uma língua nativa comum nem uma cultura comum (nacional), e para quem o inglês é a língua estrangeira de comunicação escolhida (FIRTH, 1996, p.240).*

	materiais.	
Metodologia	Utilização de tarefas, atividades e <i>role-plays</i> do Inglês Geral; o que difere são as situações de uso e da língua. Utilização de ideias de treinamento corporativo, por exemplo, resolução de problemas, tomada de decisão e tarefas de formação de equipes. Alunos/profissionais podem compartilhar experiências de trabalho.	Utilização de uma ampla variedade de técnicas. Atividades são elaboradas para transformar o aprendizado mais divertido para manter a motivação dos alunos pela ausência de uma necessidade específica para aprender a língua.
Avaliação de Progresso	Em universidades pode haver exames; nas empresas geralmente não há exames ou testes. A avaliação recai no sucesso da comunicação. Verificar se a ideia foi expressa de maneira clara e apropriada na situação-alvo.	Exames formais escritos para verificar correção gramatical, utilização de vocabulário apropriado. Exames orais para verificar fluência, comunicação e habilidade comunicativa geral.

Fonte: Quadro criado pelo pesquisador com conteúdo traduzido e resumido de Ellis e Johnson (1994, p.10-13).

No quadro 1.1 sobre o contraste de Inglês para Negócios e Inglês Geral, é possível identificar alguns pontos relevantes no contraste proposto.

Tomando como base LinFE, Ellis e Johnson (1994) citam a importância da análise de necessidades na determinação dos objetivos de um curso; o impacto do fator tempo em treinamentos e cursos pode gerar custos e restrições de tempo, já que no mundo corporativo o fator custo-benefício é relevante. Alta expectativa por parte dos alunos com relação ao sucesso, qualidade e eficiência do curso.

Em cursos de LinFE e IFN, os alunos exibem grande expectativa para aprender e ser bem sucedido, eles se sentem mais motivados quando têm um objetivo claro a atingir. Com relação à metodologia, tanto em LinFE, IFN ou IFG, podemos utilizar as mesmas atividades e tarefas para ensinar; a metodologia de ensino não é necessariamente diferente, ela pode diferir em determinadas situações específicas de ensino e deve estar relacionada à área ou disciplina da qual faz parte (ROBINSON, 1991; ELLIS; JOHNSON, 1994; DUDDLEY EVANS; ST. JOHN, 1998).

Os profissionais de ensino deveriam levar em consideração o contexto de utilização do idioma, que é importante fonte de informação para a elaboração de cursos e, por fim, a avaliação é um fator determinante para a validação do processo de ensino-aprendizagem, não só de cursos de IFN, mas também de LinFE em que o sucesso da comunicação na situação-alvo deve ser evidente.

Basturkmen (2010, p.11) ressalta que cursos de LinFE são mais eficientes porque têm objetivos mais limitados do que os de IFG. Como os cursos de LinFE são baseados na análise de necessidades, os objetivos de aprendizagem são mais recomendáveis do que seriam em cursos de inglês geral para o ensino de línguas estrangeiras.

Escolhi como base os pressupostos teóricos de Duddley-Evans e St John (1998) e Ellis e Johnson (1994) para realizar a análise sobre o ensino de IFN.

Duddley-Evans e St John (1998) pontuam a importante distinção entre IFGeN e IFEN. O foco da pesquisa recai sobre o ensino-aprendizagem de IFGeN para alunos de graduação que ainda ingressarão no mercado de trabalho, as tarefas de negócios do curso foram elaboradas com base nos pressupostos apresentados para o ensino de IFGeN para alunos pré-serviço visando a preparação do aluno para atuar no mercado de trabalho.

A comunicação presente no mundo dos negócios, como salientam Duddley-Evans e St. John (1998), acontece com o público, nas empresas e entre empresas, e o propósito das interações, os assuntos, e as relações profissionais podem afetar as escolhas linguísticas, reforçando a importância da preparação do aluno para atuar em contextos reais de uso do inglês.

Conforme apontado por Duddley-Evans e St John (1998), a maior parte da comunicação em inglês em contexto de negócios acontece principalmente entre não-nativos da língua reforçando a importância de ensinar sobre a interculturalidade durante o curso.

Ellis e Johnson (1994) ressaltam a importância de considerar a língua em contexto de uso, cujo objetivo é a utilização eficiente durante a execução de tarefas. O uso eficiente pode ser verificado no sucesso das transações e eventos de negócios. Os alunos precisarão utilizar o inglês para ingressar no mercado de trabalho e se desenvolver profissionalmente, além do risco implícito, e erros e mal-entendidos podem causar prejuízos à empresa pelo uso equivocado da língua, mais uma vez justificando a importância da preparação desse aluno durante o curso.

Na próxima seção, apresento o uso da tecnologia no ensino de IFN.

1.1.4 O uso de tecnologia no ensino de IFN.

Sobre o uso de tecnologia, Johns (2015) mencionou em uma entrevista sobre o estado da arte em *ESP*, concedida à professora Mohammad Ali Salmani Nodoushan²⁴, do *International Journal of Language Studies*, que precisamos observar como a tecnologia vem sendo empregada nas situações-alvo e como nossos alunos vêm sendo preparados para enfrentar essas situações. O que reforça a necessidade de se identificar essas necessidades e

²⁴Mohammad Ali Salmani Nodoushan, PhD, is associate professor of Applied Linguistics at the Iranian Institute for Encyclopedia Research, Tehran, Iran.

prepará-los, não somente para falar a língua para se comunicar, mas também, para utilizar os recursos tecnológicos presentes na situação-alvo em contextos profissionais. Conhecer recursos tecnológicos digitais é essencial para o desenvolvimento de tarefas laborais, assim como a realização de um curso de línguas a distância, como foi o curso *Business English Online* proposto na pesquisa.

O grande desafio nos dias de hoje não é transpor práticas da sala de aula presencial para o ambiente virtual, mas sim, trabalhar com tarefas digitais em ambientes virtuais para promover a aprendizagem da língua inglesa e a devida integração dos recursos tecnológicos digitais. Segundo Gonzalez-Lloret e Ortega (2014, p.1), os computadores e as tecnologias de comunicação online deram origem a novas formas de realizar tarefas no mundo real. As rápidas mudanças tecnológicas digitais alimentam constantes transformações no aprendizado e no uso da linguagem, criando continuamente novas necessidades para o ensino de línguas; esses desenvolvimentos, por sua vez, exigem respostas curriculares e instrucionais adequadas. (GONZALEZ; ORTEGA, 2014, p.1).

No curso de IFGeN desenvolvido para a pesquisa, o aluno não interagiu somente com seus pares, professores e plataforma, mas também aprendeu a realizar as tarefas exigidas em contextos profissionais e a utilizar os recursos tecnológicos presentes nos ambientes corporativos, desenvolvendo suas habilidades profissionais a serem utilizadas futuramente.

Atualmente, além dos aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas, considera-se também a análise de necessidades relacionada ao uso de tecnologia no ambiente corporativo, pois é preciso conhecer a utilização desses recursos tecnológicos na execução das tarefas, por exemplo, em videoconferências, *conference calls*, negociações via aplicativo de *chat*, *e-mail*, etc.

Podemos traçar um paralelo entre a análise de necessidades da situação-alvo e os recursos tecnológicos, utilizando a língua inglesa e identificando quais tarefas exigem o uso de tecnologia, quais são os melhores recursos tecnológicos para realizar determinada tarefa ao utilizar o inglês e quem são os interlocutores.

Ramos (2009, p.113) sugere pensarmos em novas formas de ensinar e aprender línguas utilizando ferramentas digitais disponíveis com sua total capacidade para gerar, o que a autora denominou, “ciberaprendizagem” (grifo da autora). O mundo se renova a cada dia e a sugestão de Ramos (2009) reforça a importância de atualizarmos nossa forma de pensar o ensino-aprendizagem de línguas, fazendo uso de novos recursos tecnológicos disponíveis.

Segundo Block (2013), as redes sociais se tornaram espaços de letramento²⁵ cada vez mais significativos, em que os indivíduos precisam se sentir à vontade para trocar dados e fazer contatos com outras pessoas. No entanto, às vezes, aprender o inglês de um contexto específico envolve mais do que apenas aprender a usar a linguagem utilizada nesse contexto. As novas mídias podem ajudar os alunos em sua inserção em muitas outras áreas do processo de construção do conhecimento associados ao uso da linguagem em suas áreas específicas de interesse. (BLOCK, 2013, p.394)

Na próxima seção, apresento os conceitos e as características das tarefas.

1.2 Tarefas e Habilidades Linguísticas

Com relação ao uso de tarefas, Vian Jr. (2014, p.28) assegura que, na área de negócios, as tarefas fazem parte da rotina de muitos profissionais que estão familiarizados com as que executam no seu dia a dia na língua materna. O autor acredita que o uso de tarefas pode ser produtivo para o contexto empresarial, já que tarefas estão relacionadas diretamente às práticas profissionais e a aprendizagem pode ser significativa para o aluno. As tarefas da pesquisa foram criadas com o objetivo de aprimorar não somente o processo de ensino-aprendizagem, como também o emprego dos recursos digitais presentes em contextos empresariais. Na próxima seção, inicio com as definições de tarefas, a seguir, descrevo suas características, então apresento o design do curso e por fim, as habilidades linguísticas envolvidas nas tarefas.

1.2.1 Definições

Quando se trata de ensino de idiomas, alunos adultos, cada vez mais, não desejam perder tempo e dinheiro aprendendo coisas que não sejam significativas ou não aprendendo coisas as quais realmente necessitam. Segundo Long (2015), eles esperam que os cursos de idiomas, assim como os tratamentos médicos, sejam relevantes e projetados apenas para eles ou para alunos como eles. Para ser eficiente, relevante e bem-sucedido, o desenvolvimento de cursos de idiomas deve começar com uma identificação dos objetivos dos alunos em aprender

²⁵ “Letramento é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades do uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais.” (SOARES, 2004, p.97).

a língua e uma análise de suas necessidades comunicativas atuais ou futuras para alcançar os objetivos propostos (LONG, 2015, p.11).

A partir de uma perspectiva baseada em tarefas, Van den Branden (2006, p.6) afirma que as pessoas não apenas aprendem a língua para fazer uso funcional dela, mas também fazem uso funcional dela durante o aprendizado.

Existem diversas definições para tarefas, de diferentes autores e com diferentes enfoques. A seguir, apresento algumas dessas definições e indico a que se mostrou mais adequada para a análise dos resultados desta pesquisa.

De acordo com Long (1985, p.89), por tarefa:

entende-se o uso não técnico do termo no cotidiano e no mundo real como um trabalho realizado para si ou para outros, livremente ou por alguma recompensa. Exemplos de tarefas incluem: pintar uma cerca, vestir uma criança, preencher um formulário, comprar um par de sapatos, fazer uma reserva de uma passagem aérea, pegar um livro emprestado na biblioteca, fazer um exame de direção, fazer uma reserva de hotel, preencher um cheque, encontrar um destino na rua e ajudar alguém a atravessar uma rua. Em outras palavras, por tarefa, entendem-se as centenas de coisas que as pessoas fazem no cotidiano entre o trabalho e o lazer. Tarefas são as coisas que as pessoas dirão que fazem caso você pergunte, salvo os linguistas aplicados. (LONG, 1985, p. 89).

Quando as tarefas são transformadas do mundo real para a sala de aula, elas se tornam de natureza pedagógica. Richards et al. (1986, p.289) definem tarefa pedagógica como:

uma atividade ou ação realizada como resultado do processamento ou compreensão da linguagem (ou seja, como uma resposta). Por exemplo, desenhar um mapa enquanto ouve uma fita, ouvir uma instrução ou executar um comando, podem ser chamadas de tarefas. Tarefas podem ou não envolver a produção de linguagem. Uma tarefa geralmente exige que o professor especifique o que será considerado como uma conclusão bem-sucedida da tarefa. O uso de diferentes tipos de tarefas no ensino de línguas torna-o mais comunicativo, uma vez que esse uso fornece um propósito para uma atividade de sala de aula que vai além da prática da linguagem em si. (RICHARDS; et al. 1986, p. 289).

Breen (1987, p. 23) oferece outra definição de tarefa pedagógica. Segundo o autor, uma tarefa pedagógica consiste em:

qualquer esforço de aprendizagem de línguas estruturado que tenha um objetivo específico, conteúdo apropriado, procedimento específico de trabalho e uma série de resultados para aqueles que realizam a tarefa. Portanto, presume-se que tarefa se refira a uma série de planos de trabalho que têm como objetivo geral facilitar a aprendizagem de línguas – desde o tipo mais simples de exercício até a mais longa e complexa atividade, tais como resolução de problemas em grupo ou simulações e tomada de decisão. (BREEN, 1987, p.23).

Long (1985) dá uma definição mais geral, não técnica para o termo tarefa. Para ele, pintar uma cerca, trocar uma criança são tarefas e não envolvem o uso da linguagem; porém, algumas tarefas citadas envolvem o uso da linguagem, tais como: preencher um formulário, reservar uma passagem aérea, reservar um quarto de hotel. Já para Richards et al. (1986) e Breen (1987), a tarefa pedagógica é utilizada para atingir um fim, e dão como exemplos: desenhar um mapa ouvindo um material de áudio, resolver problemas e tomar decisões.

As definições de tarefas mencionadas por Long, 1985; Richards et al., 1986; Breen, 1987 propostas enfatizam o uso da língua para atingir um fim, e o foco da comunicação reside no sentido e não na gramática.

Nunan (1989, p.10) define tarefa pedagógica como um trabalho de sala de aula que envolve alunos na compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo enquanto sua atenção está principalmente voltada para o significado em vez da gramática. A tarefa deve ter um senso de completude, sendo ela mesma capaz de funcionar como um ato comunicativo por si só.

Willis (1996, p. 24) define tarefa em sala de aula como uma atividade em que a língua-alvo é utilizada pelo aluno com propósitos comunicativos para atingir um resultado. A língua é o veículo para alcançar os objetivos da tarefa, mas a ênfase é no significado e na comunicação, não na produção de formas gramaticais corretas.

Para Skehan (1998, p. 95), tarefa é uma atividade na qual o significado é primário, isto é, os alunos não absorvem o significado de outras pessoas para somente reproduzi-los. Segundo o autor, existe algum tipo de problema a ser resolvido e algum tipo de relação com atividades realizadas no mundo real. Ainda, a conclusão da tarefa tem prioridade, e a avaliação do desempenho da tarefa é baseada no resultado.

As definições de tarefas propostas por (NUNAN, 1989; WILLIS, 1996; SKEHAN, 1998) enfatizam a interação com foco na linguagem utilizada no mundo real, sendo a conclusão e a avaliação baseada no resultado da tarefa pontos de destaque.

Ellis (2003, p.16) define uma tarefa pedagógica da seguinte maneira:

Uma tarefa é um plano de trabalho que exige que os alunos processem a língua de forma pragmática para obter um resultado que possa ser avaliado para verificar se o conteúdo proposto foi transmitido de forma correta e adequada. Para esse fim, exige-se o foco primário no significado e que façam uso de seus próprios recursos linguísticos, embora o *design* da tarefa possa levar à escolha de formas gramaticais específicas. Uma tarefa visa ao uso da língua, direta ou indireta, como ela é utilizada no mundo real. Assim como outras atividades linguísticas, uma tarefa pode envolver habilidades de produção e compreensão oral ou escrita e vários processos cognitivos.

Edwards e Willis (2005, p.18-19) definem tarefa para o aprendizado de línguas da seguinte forma: “tarefa é uma atividade, tem um propósito ou objetivo não linguístico, possui um resultado claro, utiliza qualquer uma ou todas as quatro habilidades linguísticas em sua realização, transmitindo significados que refletem o uso da linguagem do mundo real”²⁶.

Van den Branden (2006, p.4) afirma que tarefa é uma atividade com a qual uma pessoa se envolve para atingir um objetivo que requer o uso da linguagem. De acordo com sua definição, o uso da linguagem é um meio para atingir um fim pela compreensão dos insumos linguísticos e a produção da língua; os objetivos dos alunos podem ser atingidos interagindo-se com outras pessoas em situações da vida real pelo uso da linguagem. (VAN den BRANDEN, 2006, p.4).

Em consonância com as definições propostas pelos autores citados, (SKEHAN, 1998; ELLIS, 2003; EDWARDS; WILLIS, 2005; VAN DEN BRANDEN, 2006) identifico que a maioria envolve o uso pragmático da língua com base em situações vivenciadas na vida real; foco primário no sentido em vez de formas gramaticais; envolve processos de uso da linguagem e apresenta um senso de completude com resultado final claro e definido.

Ao analisar as definições apresentadas por NUNAN, 1989; WILLIS, 1996; SKEHAN, 1998; ELLIS, 2003; EDWARDS; WILLIS, 2005; VAN DEN BRANDEN, 2006 observo que algumas características dessas definições sobre tarefas formam a base das utilizadas para o curso *Business English Online*. O foco das tarefas de negócios é desenvolver a oralidade dos alunos por meio de tarefas que tenham um produto final bem definido, tais como: apresentação pessoal, reunião de negócios, telefonema, apresentação oral e entrevista de emprego. O resultado obtido após a execução da tarefa é de suma importância, pois pode determinar o sucesso ou o fracasso de uma possível negociação. Tarefas de negócios são instrumentos de ensino-aprendizagem que enfocam obrigatoriamente a utilização significativa e pragmática da linguagem. Os alunos têm que lidar com problemas, tomadas de decisão e conhecimento de interculturalidade com base em uma análise de necessidades para identificar especificamente as características das situações-alvo das tarefas a serem executadas.

Não há como imaginar o uso da língua sem que haja uma relação direta com a utilizada em contexto real de uso e um propósito comunicativo claro.

A partir das definições e características apresentadas, foi definida a escolha pelas propostas de Ellis (2003) como referencial para discussão e análise dos resultados desta

²⁶ A language learning task is an activity that has a non-linguistic purpose or goal with a clear outcome and that uses any or all of the four language skills in its accomplishment by conveying meaning in a way that reflects real-world language use.

pesquisa. Para justificar a escolha por Ellis (2003), entendo que o papel dos alunos do curso *Business English Online* é fundamental durante sua aprendizagem quando o curso é baseado em tarefas. Para esses alunos, é importante desenvolver sua proficiência em uma língua estrangeira por meio de uma comunicação significativa.

As tarefas do curso têm objetivos e resultados finais claros e bem definidos; as habilidades de falar e ouvir são integradas durante a realização das tarefas. Em alguns casos, as habilidades de ler e escrever também contribuem para se chegar ao resultado final. A comunicação deve ser significativa e a finalização da tarefa bem sucedida, simulando o contexto real de uso da língua. Os alunos precisam aprender a língua inglesa para poder executar as tarefas durante o curso e atuar futuramente em seus contextos profissionais como usuários da língua. Para alcançar esse objetivo, faz-se necessário utilizar os mesmos processos comunicativos envolvidos nas atividades realizadas no mundo real.

No próximo tópico, apresento as características das tarefas.

1.2.2 Características das tarefas

Para Long (1985), tarefas são unidades ideais para especificar o conteúdo de cursos de línguas para fins específicos porque refletem proximamente o que os alunos precisam saber fazer com a língua em uma dada situação-alvo.

Segundo Ellis e Johnson (1994, p.39), o tipo de prática que os alunos aprendem também é importante. A estrutura básica de um curso de IFN deve ser de tarefas que simulem, o mais próximo possível, as situações reais vivenciadas pelo aluno em seu contexto de uso. Essas tarefas devem ter objetivos específicos, definidos desde o início, estar relacionadas aos objetivos do aluno para frequentar o curso, e também ao seu nível de habilidade linguística.

De acordo com Ellis (2003, p.8), uma característica recorrente das tarefas, na maioria das definições, é que elas têm um produto claro que perpassa o simples uso da linguagem, isto é, o resultado de uma tarefa pode ser julgado em termos de sua utilização correta e adequada em uma dada situação-alvo. O autor faz distinção entre resultado e objetivo de uma tarefa, afirmando que o resultado está relacionado ao que os alunos concretizam ao concluir uma tarefa, e o objetivo refere-se ao propósito pedagógico de uma tarefa, que é suscitar o uso receptivo ou produtivo da linguagem focando no significado. Para Ellis (2003), essa distinção é importante, visto que é possível atingir um resultado bem-sucedido sem, no entanto, atingir o objetivo pedagógico da tarefa. Na verdade, o objetivo real de uma tarefa não é que o aluno

chegue a um resultado bem-sucedido, mas que use a língua estrangeira de maneira a promover o aprendizado do idioma. (ELLIS, 2003, p.8).

Para Ellis (2003), há dois tipos de tarefas: focadas e não focadas. As tarefas focadas têm dois objetivos: um deles é estimular o uso comunicativo da língua, e o outro é indicar o uso de uma característica-alvo particular predeterminada. Tarefas não focadas podem predispor os alunos a escolherem dentre uma variedade de formas gramaticais, mas elas não são projetadas para o uso de uma forma gramatical específica, o foco é a comunicação. Em contraste, as tarefas focadas visam a induzir os alunos a processarem de forma receptiva ou produtiva alguma forma gramatical específica. (ELLIS, 2003, p.16).

De acordo com Ellis (2003), há duas maneiras pelas quais uma tarefa pode alcançar um objetivo. Uma delas é projetar a tarefa de tal forma que ela só possa ser realizada se os alunos usarem uma forma linguística específica, pré-estabelecida. A segunda maneira de elaborar uma tarefa focada é tornar a própria língua o conteúdo da tarefa. Nas tarefas não focadas, os tópicos são extraídos da vida real ou do currículo acadêmico dos alunos. No entanto, também é possível transformar um ponto linguístico, o tópico de uma tarefa (ELLIS, 2003, p.17).

Ellis (2003, p.9-10) propôs alguns critérios essenciais para caracterizar uma tarefa com o objetivo de identificar traços comuns e definidores:

- 1) Uma tarefa é um plano de trabalho para as atividades que o aluno desenvolverá. Este plano de trabalho assume a forma de materiais de ensino.
- 2) Uma tarefa envolve um foco primário no sentido. Uma tarefa procura envolver os alunos no uso pragmático da língua, ao invés de somente reproduzir a língua. Uma tarefa busca desenvolver a proficiência em uma segunda língua por meio da comunicação.
- 3) Uma tarefa envolve processos do mundo real no uso da linguagem. O plano de trabalho pode exigir que alunos envolvam-se em atividades linguísticas como as existentes no mundo real. Os processos de uso da língua resultante da execução de uma tarefa refletem aquelas que ocorrem em uma comunicação do mundo real.
- 4) Uma tarefa pode envolver qualquer uma das quatro habilidades linguísticas. Uma tarefa pode exigir o uso dialógico e/ou monológico da linguagem. Nesse quesito, as tarefas não são diferentes dos exercícios.
- 5) Uma tarefa envolve processos cognitivos. O plano de trabalho exige que os alunos utilizem processos cognitivos, como selecionar, classificar, ordenar, raciocinar e avaliar informações para realizar a tarefa. Esses processos influenciam, mas não determinam a escolha linguística.

- 6) Uma tarefa tem um resultado comunicativo final claramente definido. O produto de uma tarefa serve para determinar quando os participantes completaram uma tarefa (ELLIS, 2003, p.9-10).

Fazendo a distinção entre tarefa e exercício, Ellis (2003) pontua que tarefas são atividades que exigem principalmente o uso pragmático da linguagem com foco no sentido. Em contraste, exercícios são atividades que exigem o uso primário da língua com foco em práticas de formas gramaticais. Widdowson (1998) citado por Ellis (2003, p.3), aponta que o que distingue uma tarefa de um exercício não é a oposição entre forma e significado, mas o tipo de significado envolvido; uma tarefa diz respeito ao "significado pragmático", ao uso da linguagem em contexto; exercício diz respeito ao "significado semântico", isto é, significados sistêmicos que formas gramaticais e lexicais específicas podem transmitir independente do contexto.

O papel dos alunos é fundamental na execução de tarefas. Ellis (2003) salienta que os participantes devem atuar principalmente como "usuários" da língua, empregando os mesmos tipos de processos comunicativos envolvidos nas atividades executadas no mundo real. Dessa forma, segundo o autor, qualquer aprendizado que ocorra é "incidental". Em contrapartida, exercícios exigem que os participantes funcionem principalmente como "aprendizes" da língua, aqui no caso, a aprendizagem é "intencional". (ELLIS, 2003, p. 3, ênfase minha).

De acordo com Van den Branden (2006, p.9), tarefas em sala de aula devem facilitar uma interação significativa e oferecer ao aluno a oportunidade de processar e produzir resultados significativos, a fim de alcançar metas relevantes. A tarefa deve convidar o aluno a agir principalmente como usuário da língua, e não somente como aprendiz do idioma (ELLIS, 2003; VAN DEN BRANDEN, 2006). Tarefas devem provocar comportamentos comunicativos, por exemplo, a negociação de significados que surge naturalmente durante a execução de tarefas da vida real promovendo aprendizagem. (VAN DEN BRANDEN, 2006, p.9).

Com relação ao comportamento dos alunos, Van den Branden (2007, p.172) aponta vários estudos que indicam que tarefas de falar e ouvir que envolvem o uso autêntico de segunda língua podem provocar altos níveis de ansiedade, porque o processo e o resultado da troca comunicativa são relativamente imprevisíveis. Van den Branden (2007, p.172) demonstra que, os estudos indicaram que quando os alunos recebem tarefas para realizar fora da sala de aula, especialmente tarefas com as quais não estão familiarizados, podem se sentir

mais seguros e menos ansiosos ao utilizar a segunda língua se tiverem a oportunidade de realizar as tarefas em pares, e não individualmente.

Na próxima seção, descrevo o *design* do curso.

1.2.3 *Design* de curso baseado em tarefas

Segundo Ellis (2003), na concepção de um curso, a preocupação reside na seleção e a sequência do conteúdo - o “o quê” do ensino. Contrasta com a metodologia que aborda o “como” do ensino, ou seja, a estrutura participativa de sala de aula e os procedimentos de ensino vigentes. Juntos, “*design*” e “metodologia” compõem o currículo de cursos de idiomas. (ELLIS, 2003, p.205, ênfase minha).

De acordo com uma análise de necessidades realizada por Yin e Wong (1990); Holden (1993); Khoo (1994), citados por Duddley-Evans e St. John, (1998, p.63-64), há um consenso com relação às tarefas identificadas para o contexto de negócios presentes nos livros didáticos voltados para o ensino de IFN. Na análise de necessidades, foram identificadas sete tarefas principais, sendo cinco relacionadas às habilidades de produção e compreensão oral: telefonemas, socialização, apresentação oral, participação em reuniões e negociações; e duas tarefas às habilidades de produção e compreensão escrita: correspondência (*e-mail*, cartas) e relatórios.

Na pesquisa realizada por Onodera (2010)²⁷ sobre análise de necessidades no contexto de uma empresa multinacional, foram identificadas as seguintes tarefas de IFGeN para as habilidades de produção e compreensão oral: atender telefonemas, descrever processos e procedimentos, fazer apresentações, participar de *conference calls*,²⁸ participar de reuniões, receber treinamentos e instruções e receber visitantes estrangeiros; para as habilidades de produção e compreensão escrita: ler contratos, manuais e ler e redigir *e-mails*.

As tarefas utilizadas no curso *Business English Online* da pesquisa tiveram como base a análise de necessidades realizada por Yin e Wong (1990), Holden (1993), Khoo (1994), mencionados por Duddley-Evans e St. John, (1998, p.63-64) e Onodera (2010), já que não foi realizada a análise de necessidades²⁹ junto aos participantes da pesquisa. A tarefa de

27 ONODERA, J. Análise de **necessidades do uso da Língua Inglesa na execução de tarefas em uma empresa multinacional**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Link: <https://www.sapientia.pucsp.br/handle/handle/14149>

²⁸ Chamada de teleconferência.

²⁹ A análise de necessidades é o eixo norteador inicial para a elaboração de cursos de LinFE. O foco de ensino em LinFE é baseado na necessidade de aprendizagem do aluno em que todas as decisões, assim como, seu conteúdo e método são baseados na razão de aprender do aluno. (HUTCHINSON e WATERS, 1987).

entrevista de emprego foi inserida no curso devido aos alunos serem pré-serviço, cursando a graduação, portanto, ainda vão se inserir no mercado de trabalho.

Conforme aponta Ellis (2003, p.6), as tarefas de um curso devem corresponder às atividades executadas no mundo real, imprimindo a ideia de autenticidade, imprescindível ao aluno para que possa se apropriar dos elementos essenciais das tarefas, não somente para aprender a língua durante o curso, mas para poder executá-la eficientemente na situação-alvo. A tarefa, na visão de Ellis (2003, p.10), pode envolver qualquer habilidade linguística pela utilização dialógica ou monológica da linguagem. Na seção 1.2.4 a seguir, discuto as habilidades linguísticas em detalhes.

Ellis (2003, p.21) propôs uma tabela, demonstrada a seguir, que permite descrever sistematicamente diferentes tipos de tarefas, fornecer uma base para identificar opções para o seu desenvolvimento e auxiliar na identificação de diferentes tipos e classificações.

Quadro 1.2: Características do desenho de uma tarefa.

Características do <i>design</i> de uma tarefa	Descrição
Objetivo (<i>Goal</i>)	O objetivo geral da tarefa.
Apresentação/entrada (<i>Input</i>)	A informação verbal ou não verbal (insumo) fornecida pela tarefa.
Condições (<i>Conditions</i>)	A maneira pela qual a informação é apresentada, ou a maneira como ela deve ser utilizada.
Procedimentos (<i>Procedures</i>)	Os procedimentos metodológicos a serem seguidos na realização da tarefa. Ex. trabalho em grupo x trabalho em pares; tempo de planejamento x sem tempo de planejamento.
Resultados Previstos (<i>Predicted Outcomes</i>)	Produto (<i>product outcome</i>): o produto que resulta ao completar a tarefa, o resultado previsto pode ser aberto, isto é, permitir várias possibilidades; ou fechado, isto é, permitir apenas uma solução correta.
	Processo (<i>process outcome</i>): A tarefa é hipotetizada para gerar os processos linguísticos e cognitivos.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador e traduzido de Ellis (2003, p.21).

Segundo Ellis (2003, p. 19), o objetivo geral (*goal*) da tarefa pode ser especificado em termos dos aspectos da competência comunicativa para os quais as tarefas têm a intenção de contribuir. O autor distingue dois componentes importantes de tarefas: insumo (*input*) e condições (*conditions*). Existe, de acordo com Ellis (2003), a necessidade de distinguir que tipo de dados de insumo linguístico uma tarefa fornece: verbal, não verbal ou ambos; a

maneira pela qual os dados são apresentados: divididos entre os participantes da tarefa ou compartilhados por eles. Para o autor, os dois componentes mencionados constituem duas variáveis bastante distintas. Assim, uma tarefa pode ter o mesmo insumo, mas condições diferentes. Da mesma forma, uma tarefa pode ter diferentes insumos, porém, as mesmas condições. Ellis (2003) afirma ter constatado que os *insumos* e *condições* têm consequência no desempenho de tarefas.

Com relação aos procedimentos (*procedures*), Ellis (2003) pontua que eles dizem respeito às opções metodológicas disponíveis para pesquisadores e professores para a implementação e execução de tarefas.

Ellis (2003, p.20) sustenta que, no caso de resultados de processo (*process outcomes*), o que acontece quando os participantes realizam uma tarefa, é mais difícil fazer previsões dos resultados, pois a linguagem e o comportamento cognitivo desencadeados por uma tarefa dependem em grande parte de participantes específicos, portanto, os resultados não podem ser previstos com segurança. De acordo com Ellis (2003), um dos objetivos da pesquisa baseada em tarefas é estabelecer qual linguagem e processos cognitivos provavelmente ocorrerão quando *insumos*, *condições* e *procedimentos* são sistematicamente variados. Na pedagogia da linguagem, as tarefas são planejadas com a expectativa de que elas gerem resultados de processos específicos, e devem ter um produto (*product outcomes*) claro e específico para serem qualificadas como tarefas. (ELLIS, 2003, p.20). O autor considera importante incluir resultados previstos (*predicted outcomes*) como um componente na estrutura descritiva de tarefas.

Ellis (2003, p. 243) ressalta que o *design* de uma aula baseada em tarefas envolve a consideração das fases ou componentes de uma aula. O autor apresenta as três fases que compõem a cronologia de uma aula baseada em tarefas. A primeira fase é a da *pré-tarefa*: esta fase está relacionada a várias atividades preparatórias que professores e alunos podem realizar antes de executar a tarefa; a segunda é a *execução da tarefa*, cujo foco está na execução da tarefa propriamente dita, com várias opções instrucionais, por exemplo, poderá ser exigido do aluno que execute a tarefa com limite de tempo ou não; por fim, a última fase, a da *pós-tarefa*, que consiste em elaborar procedimentos para acompanhar o desempenho após a execução da

tarefa. Ellis (2003) salienta que somente a fase da execução da tarefa é obrigatória em um ensino baseado em tarefas.

A estrutura das aulas do curso *Business English Online* baseado em tarefas orais foi adaptado do modelo proposto por Ellis (2003, p. 244), composto por três fases: pré-tarefa, execução da tarefa e pós-tarefa. O conteúdo do curso, suas fases e a descrição da estrutura das tarefas foi baseado no seguinte modelo:

Quadro 1.3: Estrutura do desenho de lições baseadas em tarefas.

Fases	Conteúdo e estrutura das tarefas orais
A - Pré-tarefa	- atividades preparatórias para executar a pré-tarefa; - modelo de diálogos da tarefa (HQ); - tarefa similar à tarefa final utilizando recursos tecnológicos na execução e gravação das tarefas.
B - Execução da tarefa	- instruções para a execução da tarefa final; - sem limite de tempo para execução da tarefa; - número de participantes; - interação (monológica ou dialógica); - dispositivos tecnológicos utilizados para execução e gravação das tarefas.
C - Pós-tarefa	- relatório reflexivo do aluno (avaliação das tarefas e do curso); - <i>feedback</i> do professor sobre as tarefas.

Fonte: Adaptado pelo pesquisador com base no modelo de Ellis (2003, p.244).

As tarefas do curso tiveram como objetivo principal desenvolver a oralidade dos alunos do curso LEA por meio de tarefas similares as desempenhadas no mundo corporativo e a aprendizagem do uso de recursos tecnológicos para desempenhá-las. As tarefas contempladas são: apresentação pessoal, reunião, telefonema, apresentação oral e entrevista de emprego.

Na próxima seção, descrevo as habilidades exigidas para realizar as tarefas.

1.2.4 Habilidades de produção e compreensão oral e escrita das tarefas.

Em um curso de IFN, segundo Taillefer (2018), não devemos esquecer a necessidade de desenvolver todas as habilidades linguísticas. Enquanto em um curso de IFO predominam a compreensão e a expressão oral, em um curso de IFA, as habilidades escritas são preferidas. No entanto, em um curso de IFN, lidamos com todos eles, pois a maioria das transações

econômicas é feita com empresas estrangeiras que usam o inglês como idioma internacional. As habilidades orais são geralmente relegadas a um segundo plano, mas a necessidade de praticá-las é primordial nos negócios. (TAILLEFER, 2018, p.171).

As tarefas do curso *Business English Online* contemplaram principalmente as habilidades de produção e compreensão oral. Algumas situações do curso exigiram a utilização das habilidades de produção e compreensão escrita para a preparação da tarefa final, apesar de não terem sido o foco principal das habilidades a serem desenvolvidas durante a realização das tarefas do curso.

Duddley Evans e St. John (1998, p.95) optaram em dividir as quatro macro-habilidades ouvir, falar, ler e escrever em cinco, as habilidades de ouvir e falar foram agregadas, tornando-se ouvir-falar, permitindo indicar, assim, a distinção entre habilidades monológicas e dialógicas. As cinco habilidades são apresentadas separadamente, porém os autores sugerem que o ideal seria integrá-las durante o ensino, já que na prática, elas são utilizadas de forma integrada. Ao final desta seção, apresento uma sexta habilidade envolvendo a habilidade dialógica, ler-escrever, importante para a área de IFN e IFA.

Com relação à habilidade de **compreensão oral (ouvir)**, Duddley Evans e St. John (1998, p.101-102) mencionam algumas situações nas quais essa habilidade é empregada, a saber: acompanhar palestras, participar de conferências, participar de apresentações, compreender instruções, etc. Richards (1983), citado por Duddley Evans e St. John (1998, p.102), propõe micro-habilidades para o desenvolvimento da habilidade de ouvir para uma compreensão efetiva de monólogos; afirma que alunos precisam desenvolver habilidades para:

- identificar o propósito e a abrangência de um monólogo;
- identificar o tópico de uma palestra e acompanhar seu desenvolvimento;
- reconhecer o papel dos marcadores discursivos;
- reconhecer itens lexicais chave relacionados aos tópicos;
- deduzir o significado das palavras a partir do contexto;
- reconhecer funções de entonação para sinalizar a estrutura da informação.

Duddley Evans e St. John (1998, p.102) relacionam o processo da habilidade de compreensão oral com a de compreensão escrita, afirmando que há muito em comum entre elas. Tanto ler e ouvir enfocam o significado do texto e a ligação entre as suas diferentes partes, sejam elas orais ou escritas. As duas habilidades envolvem inferir o significado de

palavras desconhecidas a partir do contexto e compreender o papel lógico dos conectores. A principal diferença entre as habilidades de ler e ouvir é que às vezes o ouvinte não tem uma segunda chance para compreender o significado do texto oral, enquanto no texto escrito, o leitor pode se empenhar em esclarecer o significado, relendo o texto quantas vezes forem necessárias.

Com relação às características que distinguem a habilidade monológica de compreensão oral (ouvir), tem-se como apontam Duddley Evans e St. John (1998, p.103-104):

- **a fonologia** - os ouvintes tem que lidar com características fonológicas da língua, assim como, outras características do texto;
- **a velocidade do discurso** - um discurso proferido rapidamente pode causar dificuldades na compreensão para falantes não nativos;
- **o processamento instantâneo da mensagem** - a compreensão deve ser imediata, no momento em que é proferida, não há uma segunda chance de ouvir o que foi dito durante uma palestra;
- **anotações em tempo real** – considerada uma tarefa complexa pois exige do aluno que avalie se vale a pena anotar um ponto discutido pelo palestrante, e como pode ser anotado de forma que possa compreender as anotações para consulta posteriormente;
- **e dedução da atitude do palestrante** – em discursos monológicos é importante deduzir a posição que o palestrante está adotando com relação à informação relatada. Observar se o palestrante adota uma posição neutra ou crítica sobre o trabalho que está relatando. Para um falante não nativo, ou até mesmo nativo, pode ser difícil compreender ou deduzir qual a atitude do palestrante. (DUDDLEY EVANS; ST. JOHN, 1998, p.103-104).

Referindo-se à habilidade de **produção oral (falar)**, Duddley Evans e St. John (1998, p.112) a consideram fundamental para a área de IFO e IFA. Sustentam que a maior parte do ensino de produção oral em IFA ocorre em situações mediadas pela língua inglesa, por exemplo, em apresentações orais. Uma apresentação oral efetiva é construída com base em linguagem e aptidão. Cursos de IFA focalizam na a estrutura, o visual, a voz, o gestual e a língua. A seguir, são apresentadas as características envolvidas em apresentações orais:

- **estruturaco** - ajuda a ordenar o pensamento, a fala e as ideias, a apresentao tem muito em comum com a comunicao escrita, o ouvinte quer uma apresentao clara e organizada para seguir;
- **anlise do gnero apresentao oral** – na introduo deve-se: estabelecer credenciais, declarar o propsito da apresentao em tpicos, indicar a durao e delinear o assunto que estar por vir. Durante a apresentao deve-se expor exatamente o proposto na delineao dos assuntos; na concluso: resumir o contedo da apresentao, fazer recomendaes e convite para a ao;
- **visual** – vale mais que mil palavras, utilizado para ilustrar a fala. Algumas linguagens especficas associadas aos recursos visuais incluem, sinalizar que um recurso visual est por vir, dizer o que representa, explicar porque o recurso est sendo utilizado e destacar o que  mais significativo;
- **trabalho vocal** – inclui pronncia e entonao, esta dificulta mais a compreenso, incluem-se o estilo lingustico, pausas, velocidade de fala, volume e variao da entonao, todos desempenham um papel importante durante uma apresentao e pode exigir mais ateno, alm das palavras;
- **sinalizadores** – ajuda o ouvinte a acompanhar a estrutura da informao, o argumento e reconhecer a importncia de recursos visuais.

Em relao  habilidade dialgica de **produo e compreenso oral (falar-ouvir)**, Duddley Evans e St. John (1998, p.105) identificam essa habilidade como interao oral que envolve a habilidade de compreenso e produo oral durante uma comunicao dialgica em tempo real. Os participantes assumem um papel duplo, de ouvinte e de falante. No ensino de IFO, pouca ateno era dada  interao oral, a ênfase era somente na produo oral. Os autores fornecem algumas caractersticas para o desenvolvimento da habilidade de falar-ouvir:

- **compreenso oral ativa** (*active listening*) – importante para as interaes orais, particularmente na rea de negcios, vai alm da compreenso de palavras e pontos-chave, ela  considerada uma habilidade, uma arte;
- **questionamento** (*questioning*) –  outra habilidade necessria para uma interao oral efetiva e, assim como a compreenso oral ativa, vai alm de simples palavras. O questionamento  um poderoso meio de controlar a comunicao;

- **interações individuais** (*one-to-one spoken interactions*) – muitas interações orais envolvem somente duas pessoas, por exemplo, telefonemas. Conversas telefônicas podem ser difíceis de administrar porque não há linguagem corporal. Em muitas situações sociais, mesmo havendo muitas pessoas, recai-se em diálogos;
- **interações pessoais múltiplas** (*multi-person spoken interactions*) – interações múltiplas também incluem reuniões. Aspectos como tomada de voz e controle têm um significado muito grande em interações pessoais múltiplas no revezamento da fala durante a comunicação.

Com relação à habilidade de **compreensão escrita (ler)**, Duddley Evans e St. John (1998, p.96) reconhecem que houve uma grande contribuição de cursos de leitura em LinFE. O componente de leitura de um curso de LinFE exige um equilíbrio entre habilidades e o desenvolvimento da linguagem. Algumas das principais habilidades de leitura a serem aprendidas ou transferidas para o novo idioma são:

- selecionar o que é relevante para o objetivo atual;
- utilizar todos os recursos de um texto, tais como título, *layout*, tipo de letra ;
- utilizar o *skimming* para conteúdo e significado;
- utilizar o *scanning* para especificidades;
- identificar modelos de organização;
- compreender relações dentro da sentença e entre sentenças;
- utilizar coesão e marcadores discursivos;
- prever, inferir e adivinhar;
- identificar ideias centrais que dão suporte e exemplos;
- processar e avaliar as informações durante a leitura;
- transferir ou utilizar a informação durante ou após a leitura.

Sobre a habilidade de **produção escrita (escrever)**, Duddley Evans e St. John (1998, p.115) acreditam que o conhecimento de gêneros textuais é um elemento chave para a área da comunicação, especialmente significativa, por exemplo, na escrita de textos acadêmicos e profissionais. Destacam outras habilidades envolvidas como planejar, rascunhar e revisar para que o produto final seja adequado para o propósito da escrita e também para atender ao leitor.

Os autores justificam a utilização de gêneros afirmando que conhecimento e consciência de gêneros ajudam no desenvolvimento de todas as cinco habilidades.

Por fim, apresento a sexta habilidade que não foi contemplada por Duddley Evans e St. John (1998), a habilidade dialógica de **compreensão e produção escrita (ler-escrever)**, muito exigida tanto na área de IFN, quanto de IFA. Por exemplo, em IFN existem a redação e leitura de *e-mails*, leitura e digitação em *chats* corporativos via aplicativos; em IFA, leitura de textos para preparação e redação de apresentações, interação em grupo via *chat*.

Atualmente, nossas práticas sociais estão muito atreladas ao uso do telefone celular, *tablets*; nossa relação e interação com o outro acontece pela “integração de habilidades” (DUDDLEY EVANS; ST. JOHN, 1998). No contexto atual, a interação não acontece somente via telefone utilizando-se a habilidade de falar-ouvir para fazer uma ligação ou gravar e ouvir mensagens de áudio, mas também, pela interação ler-escrever utilizada via aplicativos de *chats*, mensagens de texto, *e-mails*. Apesar de Duddley Evans e St. John (1998, p.95) terem apresentado as cinco habilidades separadamente, não significa que tenhamos que ensiná-las separadamente; os autores reforçam que deveríamos ensinar as habilidades de forma integrada.

Na próxima seção, trato do Ensino a Distância.

1.3 Ensino a Distância (EaD) e o *desing* de um curso de Inglês para Fins de Negócio utilizando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Nesta seção, apresento as definições de Educação a Distância (EaD) e suas características; a seguir, apresento o design de curso, o design instrucional e suas fases relacionadas ao uso de tecnologias.

Anderson (2008, p.16) aponta diferentes terminologias para o aprendizado *online*, o que, na opinião do autor, dificulta a elaboração de uma definição genérica. Os termos comumente usados para aprendizado *online* incluem *e-learning*, aprendizado na Internet, aprendizado distribuído, aprendizado em rede, teleaprendizagem, aprendizagem virtual, aprendizagem assistida por computador, aprendizagem baseada na *Web* e Ensino a Distância. Todas essas modalidades geralmente requer um computador, para acessar os materiais de aprendizagem, para interagir com o professor e com outros alunos. Implica também que alguma forma de apoio é fornecida aos alunos. (ANDERSON, 2008, p.16). Para a pesquisa, o

termo Ensino a Distância (EaD) será utilizado para designar o ensino-aprendizagem de IFN em um curso de curta duração, na modalidade totalmente a distância.

Para esclarecer os termos Educação a Distância e *e-learning*, Valente (2014, p.83) afirma que eles são usados com o mesmo sentido, sendo o *e-learning* visto como uma nova versão da EaD na qual as atividades são mediadas pelas TDIC. Pela falta de um termo específico que defina o *e-learning*, o termo Educação a Distância tem sido utilizado para designar o Ensino a Distância mediado pelas TDIC. O termo *online* é utilizado para designar cursos realizados totalmente na modalidade a distância. Na próxima seção, apresento definições de EaD na visão de alguns autores e suas características.

1.3.1 Educação a Distância: definições

De acordo com Keegan (1993, p.92), “Educação a Distância é o ensino individualizado com interação limitada entre professor-aluno, o aluno é separado do professor pelo tempo e espaço, portanto, aprende de forma autônoma”.

Na visão de Holmberg (1995, p.2), o conceito de Educação a Distância implica uma comunicação consistente e não contígua entre uma instituição de ensino e seus alunos. Esta comunicação acontece de duas formas:

- a) unidirecional: por meio de material didático pré-produzido e enviado aos alunos. A comunicação acontece pela interação dos alunos com os textos, ela é descrita como comunicação simulada.
- b) bidirecional: comunicação real entre alunos, professores e a instituição de ensino.

De acordo com Holmberg (1995, p.2), a Educação a Distância possui, portanto, dois elementos que a constitui, o ensino com comunicação unidirecional por meio do material didático e bidirecional por meio da comunicação real, pela qual os estudantes têm acesso à tutoria e orientação pessoal. Com a compreensão desses dois elementos Holmberg (1995) traz a seguinte definição:

eu definiria a Educação a Distância como abrangendo as várias formas de estudo em todos os níveis que “**não**” estão sob a supervisão contínua e imediata de tutores presentes em salas de aula ou nas mesmas instalações, mas que, no entanto, se beneficiam do planejamento, orientação e ensino de uma instituição de apoio (HOLMBERG, 1995, p. 2, minha ênfase).³⁰

³⁰ “I would define distance education as covering the various forms of study at all levels which are not under the continuous, immediate supervision of tutors present with their students in lecture rooms or on the same premises but which, nevertheless, benefit from the planning, guidance and teaching of a supporting organization.” (HOLMBERG, 1995, p. 2)

Moore and Kearsley (1996, p.2) afirmam que Educação a Distância é uma aprendizagem planejada que normalmente ocorre em um local diferente do ensino e, como resultado, exige técnicas especiais de desenvolvimento de curso, métodos específicos de comunicação eletrônica e outras tecnologias, assim como uma organização administrativa especial.

De acordo com o Decreto Lei 5.622 de 19 de dezembro de 2005, Capítulo I, Art. 1º, que regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional referente à Educação a Distância da seguinte forma:

a Educação a Distância caracteriza-se como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p.5).

Para White (2003), a Educação a Distância é um processo de ensino-aprendizagem em que professores e alunos estão separados pelo espaço e tempo, possui um planejamento rigoroso e técnicas diferenciadas no desenho de cursos que respeitam a flexibilidade do aluno para estudar em seu tempo e ritmo. A comunicação entre professores, alunos e instituição ocorre de forma bidirecional, ou seja, há uma interação entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Necessariamente por estarem separados fisicamente, professores e alunos utilizam algum tipo de tecnologia para mediar sua interação possibilitando, assim, o apoio e a tutoria durante o processo educacional.

Segundo White (2003, p.12), uma abordagem alternativa para definir a Educação a Distância surge quando as preocupações pedagógicas são tomadas como ponto de partida, quando um conjunto de características distintas pode ser identificado. A autora cita Peters (1998), que afirma que o ensino da "escrita" predomina em relação ao ensino da "fala", portanto, a aprendizagem pela "leitura" é mais valorizada do que pelo "ouvir". Isso tem implicações consideráveis para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral e da competência interativa no aprendizado de línguas a distância. (WHITE, 2003, p.12).

Com relação à Educação a Distância, Piva et al. (2011, p.23) consideram apenas as modalidades de ensino cuja aprendizagem não está atrelada à presença física dos alunos nas escolas para atender à necessidade de uma parcela da população que, por diversos motivos,

não tem a possibilidade de frequentar um estabelecimentos de ensino. Criou-se então, sistemas de Ensino a Distância, utilizando-se de veículos de comunicação diversos. (PIVA et al., 2011,p.23).

Moore e Kearsley (2013, p. 2, minha ênfase) atualmente resumem a Educação a Distância da seguinte forma: “Educação a Distância é o processo de ensino-aprendizagem, *mediado por tecnologias*, onde professores e alunos estão separados espacialmente e/ou temporalmente”.

Conforme observado nas definições de todos os autores citados até aqui, alguns elementos comuns compõem a definição de Educação a Distância. Os autores afirmam que EaD é um processo de ensino-aprendizagem em que professores e alunos estão separados pelo espaço e tempo. Por haver essa separação, a comunicação entre professores, alunos e instituição ocorre por meio da interação entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, por essa razão necessitam utilizar recursos tecnológicos de comunicação e informação para mediar a interação. (KEEGAN, 1993; MOORE; KEARSLEY, 1996; WHITE, 2003; BRASIL, 2005, PIVA et al, 2011; MOORE; KEARSLEY, 2013).

Para esta pesquisa, entendo o Ensino a Distância (EaD) como um processo de ensino-aprendizagem que permite quebrar barreiras espaciais e temporais, utilizando as tecnologias digitais da informação e comunicação para interagir com os envolvidos no processo. O EaD permite ao aluno não só aprender um conteúdo, mas também a compartilhar, comunicar e criar conteúdos, colaborando com a aprendizagem do outro, ao mesmo tempo que desenvolve habilidades tecnológicas, promove uma aprendizagem proativa e autodidata. A seguir, apresento as características da EaD.

1.3.2 Características

Para Keegan (2000, p.26), nos anos 1980, o mundo passou a ser digital e os sistemas a distância passaram a ser por conferência via computador, sistemas de videoconferência bidirecional e ensino na *web*. Atualmente, o mundo é móvel, telefones celulares e computadores portáteis estão substituindo os equipamentos com fios. (KEEGAN, 2000, p.26).

Sobre o contexto do Ensino a Distância, White (2003, p.88) afirma que os alunos são capazes de fazer uma ampla variedade de escolhas sobre o que constituirá suas experiências de aprendizagem que podem estar relacionadas ao conteúdo do aprendizado, ao uso de determinada mídia, à quantidade de interação, sequência e ritmo do estudo. Todas as escolhas

influenciam na precisão da interface de comunicação e interação que é desenvolvida entre aluno e contexto de aprendizagem. O contexto desempenha um papel fundamental na aprendizagem de idiomas; diferentes contextos oferecem outras possibilidades de aprendizagem. Podemos pensar nos alunos não apenas como ingressantes em um curso ou em um ambiente de aprendizagem, mas como um sujeito que constrói conhecimento de acordo com as possibilidades oferecidas pelo ambiente de aprendizado e suas próprias contribuições como aprendizes. (WHITE, 2003, p.88)

Almeida (2003) apresenta algumas características gerais de EaD: a flexibilidade do tempo e a quebra de barreiras espaciais, além da potencialidade dos recursos tecnológicos em promover interatividade e produção de conhecimento. A autora considera indispensável aos alunos se projetarem socialmente em uma comunidade, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto profissional, adquirindo assim, condições de desenvolver suas atividades laborais com competência.

Sobre o ensino-aprendizagem em ambientes digitais, Almeida (2003) o descreve como sendo uma organização de situações de aprendizagem, planejamento, elaboração de materiais didáticos, utilização de múltiplas mídias e linguagens. Destaca, ainda, o papel fundamental do professor como mediador, orientador e provocador de reflexões para que uma aprendizagem significativa ocorra.

Ambientes digitais de aprendizagem, conforme Almeida (2003, p.331) afirma, são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Esses ambientes permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos.

De acordo com Almeida (2003, p.331), no EaD em meio digital, pode-se observar que existe um foco central em determinado aspecto, diretamente relacionado com a abordagem educacional implícita, a qual pode ser:

- O material instrucional disponibilizado, cuja abordagem está centrada na informação fornecida por um tutorial ou livro eletrônico hipermediático. Essa abordagem se assemelha à autoinstrução e distribuição de materiais, chegando a dispensar a figura do professor;
- o professor, considerado o centro do processo educacional, o que indica abordagem centrada na instrução fornecida pelo professor, que recebe distintas denominações de acordo com a proposta do curso;

- o aluno, que aprende por si mesmo, em contato com os objetos disponibilizados no ambiente, realizando as atividades propostas a seu tempo e de seu espaço;
- as relações que podem se estabelecer entre todos os participantes evidenciando um processo educacional colaborativo no qual todos se comunicam com todos e podem produzir conhecimento, como ocorre nas comunidades virtuais colaborativas. (ALMEIDA, 2003, p.331).

Almeida (2003) afirma que ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem significa: organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno. (ALMEIDA, 2003, p.334-335).

Para Moore (2013), EaD é composta por dois elementos, o diálogo e a estrutura, cada um dos quais podendo ser medido. O primeiro elemento é responsável por promover a comunicação bidirecional (diálogo), alguns sistemas ou programas podem oferecer maiores quantidades de comunicação bidirecional que outros; o segundo elemento é a resposta que um programa dá ao atendimento das necessidades do aluno individualmente (estrutura), ou seja, indica até que ponto a estrutura de um curso atende a cada aluno. Alguns programas são muito estruturados não atendendo as necessidades dos alunos, enquanto outros são muito receptivos às necessidades e objetivos do aluno.

Moore (2013) acreditava que era necessário um equilíbrio entre a teoria da Educação a Distância com relação a idiossincrasias e a independência do aluno em promover uma maior colaboração entre professores e alunos. Ele observou que, em ambientes escolares tradicionais, alunos são muito dependentes da orientação dos professores e, na maioria dos programas convencionais e a distância, o professor tem um papel ativo e o aluno, passivo. Na Educação a Distância, há uma lacuna entre o professor e o aluno, de modo que o aluno deve ter a responsabilidade pela condução de sua própria aprendizagem. O aluno ativo precisa de pouca ajuda do professor, que pode assumir o papel de colaborador ao invés de instrutor na aprendizagem do aluno.

As tecnologias baseadas na *Web*, segundo Moller e Huett (2012, p.v), estão revolucionando o aprendizado e remodelando o processo educacional. Era impossível pensar que um aluno sentado em frente a um computador seria capaz de acessar praticamente

conhecimentos ilimitados para criar um ambiente de aprendizado personalizado que literalmente não conhece limites. Os alunos modernos estão continuamente conectados a um conteúdo novo em constante evolução que atende às necessidades pessoais de aprendizado de formas inimagináveis algum tempo atrás. Sem dúvida, o acesso sem precedentes à informação, novas tecnologias e um novo senso de abertura e colaboração estão mudando a educação e o mundo em geral. (MOLLER; HUETT, 2012, p.v).

Moller e Huett (2012, p.v) apontam uma tendência no EaD, afirmando que há um senso natural de empoderamento no processo de aprendizagem que está fluindo em todo o mundo. Esse empoderamento recém-descoberto está equiparando a área educacional entre classes sociais e entre países, está colocando o controle do processo de aprendizagem nas mãos do indivíduo que muitos argumentam, a ele pertence por direito. No entanto, Moller e Huett (2012, p.v) afirmam que parece haver uma desconexão entre o que acontece no mundo real e o que fazemos em sala de aula. Embora possamos apontar mudanças isoladas, é como se as escolas estivessem paradas no tempo, enquanto o mundo avança. (MOLLER ; HUETT, 2012, p. v).

Moller e Huett (2012, p.vi) observam que, pela primeira vez em nossa história, os estabelecimentos educacionais estão enfrentando uma concorrência real, e ressaltam que não é da escola do bairro vizinho ou da universidade regional mais próxima. Está vindo da *Web*. Uma nova geração de alunos está pedindo novas maneiras de aprender e os alunos estão exigindo acesso educacional ilimitado. (MOLLER ; HUETT, 2012, p. vi).

Conforme salientam Mooler, Robison e Huett (2012, p.4), as necessidades de aprendizagem dos alunos, bem como as expectativas do mercado global, evoluíram a ponto de, a memorização, a solução de problemas bem estruturada e o domínio da informação não são considerados mais resultados satisfatórios. Os alunos precisam ser capazes de resolver problemas da vida real em um mundo saturado digitalmente.

Mooler, Robison e Huett (2012, p.4) apresentam alguns aspectos positivos referentes ao crescimento da Educação a Distância e fazem uma crítica referente a esse crescimento. Os autores asseguram que o crescimento explosivo da Educação a Distância nos últimos 10 anos é uma boa notícia, uma vez que há uma indicação de que ela está permitindo que alunos recebam as oportunidades educacionais que desejam, e que de outra forma não poderiam estar disponíveis.

O crescimento da Educação a Distância também permite que empresas forneçam treinamento, geralmente, a um custo menor, simplificando a programação de viagens de seus

funcionários. Mooler, Robison e Huett (2012) argumentam que, aparentemente, essa situação parece ser favorável, porém, ela é mais complexa do que se apresenta. Segundo os autores, inicialmente, a Educação a Distância surgiu do movimento das escolas por correspondência, e pouca atenção era dada a ela até que a internet foi adotada e amplamente aceita. De repente, vendo uma oportunidade de negócio, muitos correram para desenvolver cursos e oferecer educação aos alunos a distância. Mooler, Robison e Huett (2012) criticam essa conduta, afirmando que, aparentemente, a principal força motriz foi a participação no mercado e a geração de receita e não a educação dos alunos. Isso levou à criação de um mercado em que a qualidade da Educação a Distância ficou comprometida, não tirando proveito em termos de ensino e aprendizagem e nem da capacidade das tecnologias disponíveis. Nas palavras de Mooler, Robison e Huett (2012, p.4), “o maior pecado da Educação a Distância pode não ser o que se faz atualmente, mas o que não se faz”.

Com base no comprometimento da qualidade do EaD, Mooler, Robison e Huett (2012, p.7-17) propuseram dez princípios norteadores para a próxima geração do EaD. Eles são apresentados como o início de uma ampla filosofia que objetiva ajudar a moldar e guiar o futuro da aprendizagem a distância habilitada pela tecnologia. Os dez princípios norteadores são:

1. O Ensino a Distância eficaz é baseado em estratégias instrucionais sólidas e não apenas na apresentação de informações.
2. A tecnologia se expandiu de um mero sistema de transmissão para um ambiente facilitador que permite uma dinâmica interatividade humana.
3. A próxima geração de Educação a Distância será caracterizada por estratégias sofisticadas para conectar socialmente os alunos entre si e com os instrutores.
4. O ímpeto rumo ao aprimoramento da presença social e o incentivo do processamento cognitivo superior resultarão em mudança consciente da aprendizagem cooperativa para a colaborativa.
5. Os alunos a distância assumirão maior responsabilidade pelo gerenciamento de seu próprio aprendizado e exigirão que as tecnologias da EaD e os provedores atendam suas prioridades de aprendizagem.
6. A próxima geração da Educação a Distância se concentrará nos processos de aprendizagem, incluindo a aplicação criativa dos recursos tecnológicos.
7. A próxima geração de Educação a Distância será caracterizada por práticas de avaliação que valorizem o processamento cognitivo superior e a resolução de problemas do mundo real.
8. As instituições revisarão suas regras e papéis para atender aos requisitos dos alunos a distância, corpo docente e outras partes interessadas.
9. A próxima geração de Educação a Distância será caracterizada por uma crescente ênfase no desenho motivacional da instrução.
10. O paradigma “*design* de experiência de aprendizagem” terá um impacto profundo no design das rotinas de experiências de aprendizagem a distância. (MOOLER; ROBISON; HUETT, 2012, p.7-17).

A partir dos princípios propostos por Mooler, Robinson e Huett (2012), é possível constatar hoje que muitos dos princípios foram realmente seguidos, cito como exemplo desenvolver a instrução, que passa a ser fundamental como estratégia de ensino, evitando assim que o EaD fosse somente uma forma de apresentar informações. A partir dessa constatação, o *design* instrucional passou a ter grande importância uma vez que ele é responsável por conectar os alunos socialmente para interagir com outros alunos e professores permitindo ao aluno exercer suas atividades sociais e delegar aos alunos maior responsabilidade para administrar seu próprio aprendizado. As tecnologias empregadas no EaD passam a ter a função de atender as necessidades de aprendizagem do aluno o que justificaria a utilização de metodologias ativas³¹ para atingir esse objetivo. Desse modo, o aluno deixa de ser um ser passivo consumidor de conteúdos para ser um aluno ativo e crítico para selecionar atividades e desenvolver habilidades sociais em ambientes virtuais.

White (2017, p.134) aponta uma mudança no foco do ensino de idiomas a distância afirmando que:

O desenvolvimento no ensino de idiomas a distância mediado por tecnologias marca uma mudança fundamental das abordagens iniciais preocupadas com a produção e a distribuição de materiais didáticos de estudo independente para uma educação contemporânea mais preocupada com a interação, comunicação, colaboração e atividade coletiva em ambientes virtuais de aprendizagem. A tecnologia não é mais usada apenas para fins de distribuição ou transmissão, a ênfase agora recai sobre as oportunidades de comunicação usando texto e som, como bate-papos e videoconferências, o que significa que o ensino de línguas a distância se concentra na comunicação e na aprendizagem como um processo social. (WHITE, 2017, p.134).

A tecnologia passou a ter um importante papel como ferramenta de comunicação e interação dos participantes durante um curso, bem como atender as necessidades de aprendizagem não só do idioma, mas também dos recursos tecnológicos utilizados na vida real, em ambientes de trabalho que podem viabilizar a aprendizagem como um processo social. Na próxima seção, apresento o design do curso, seus tipos e suas fases.

1.3.3 *Design* do curso

³¹ As metodologias ativas enfocam o processo de ensino e aprendizagem no aluno, contrastando com a pedagogia tradicional, centrada no professor, que transmite informação aos alunos que a absorvem de forma passiva. Metodologias Ativas utilizam de práticas pedagógicas que envolvem os alunos em atividades pragmáticas, nas quais eles são protagonistas de sua aprendizagem. (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p.463). A definição será detalhada na seção sobre metodologias ativas.

Para descrever o design do curso, apresento as definições de Design Instrucional (DI), seus modelos e suas fases.

Filatro (2004, p. 64-65) define Design Instrucional (DI) como uma ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos.

Segundo Seel et al. (2017, p.6), o DI é definido como um procedimento sistemático no qual os programas educacionais e de treinamento são desenvolvidos com o objetivo de melhorar o aprendizado. Essa definição está associada à suposição de que certos modelos de *design* instrucional podem servir como referência no desenvolvimento de cursos e aulas para visar à melhoria da aprendizagem e influenciar e motivar a atitude dos alunos para que possam compreender em profundidade os assuntos a serem aprendidos. O ponto de partida do *design* instrucional consiste no esclarecimento do que os alunos devem aprender. (SEEL et al. 2017, p. 6.).

Com foco no *design* de curso, Moore e Diehl (2019, p.281) mencionam Riggs (no prelo) que sustenta que cursos *online* podem ser mais adequados para a aprendizagem ativa, pois proporcionam uma entrega de conteúdo mais integrada, melhor uso de recursos de multimídia, informações mais integradas com a internet, mais tempo para os alunos durante as tarefas, uma experiência mais centrada no aluno, mais tempo para executar ações significativas e reflexivas sobre essas ações.

Para compreender o que significa DI, Filatro (2008, p.3) distingue *design* e instrução. A autora explica que *design* é o resultado de um processo ou atividade (produto) em termos de forma e funcionalidade com propósitos e intenções claramente definidos, enquanto instrução é a atividade de ensino que se utiliza da comunicação para facilitar a aprendizagem.

Segundo Filatro (2008, p.17), o aprendizado eletrônico pode ser definido como um conjunto de práticas que variam conforme as abordagens pedagógicas e os tipos de tecnologia empregados. A autora distribuiu essas práticas em um *continuum*, que disponibiliza o conteúdo em rede baseado na autoinstrução. O trabalho em rede se caracteriza pela aprendizagem em grupo, enfatizando o conteúdo, tarefas ou comunicação. Filatro (2008, p.18) salienta ainda que as informações contidas no *continuum* apresentam modelos de aprendizado que enfocam a interação aluno-conteúdo, aluno-educador, aluno-aluno, infraestrutura tecnológica e as competências digitais para atuar nesse contexto. Esses modelos são divididos

em: informacional, suplementar, essencial, colaborativo e imersivo e se encontram apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1.4: Modelos de aprendizado com base em um conjunto de práticas para o aprendizado em meio eletrônico.

MODELOS	CONJUNTO DE PRÁTICAS
INFORMACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Nesse modelo são produzidas e disponibilizadas informações relativamente estáveis, com propósito de consulta, como ementa, agenda e informações de contato. • Na fase de execução, há pouca ou nenhuma interação virtual entre educador, alunos e equipe técnico-administrativa. • As informações podem ser inseridas pelo pessoal administrativo. • O ambiente virtual requer pouca manutenção, espaço mínimo de memória e baixa largura de banda.
SUPLEMENTAR	<ul style="list-style-type: none"> • Esse modelo fornece basicamente conteúdo, como leituras, anotações e tarefas selecionadas e publicadas pelo educador. • A maior parte da experiência de aprendizagem ocorre <i>off-line</i>. • Requer alguma competência tecnológica do educador. • Requer ainda manutenção diária ou semanal, bem como um espaço de memória e uma largura de banda de baixa a moderada.
ESSENCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Nesse modelo, embora ocorram atividades fora do ambiente <i>online</i>, o aluno não consegue participar do curso sem acessar regularmente a Internet. • A maior parte do conteúdo é obtida na Internet. • Requer competências tecnológicas do educador, que precisa alimentar constantemente o ambiente virtual do curso. • Exige do aluno uma postura proativa na garantia de sua aprendizagem. • Como é essencial acessar materiais na Internet, os alunos precisam de uma largura de banda no mínimo moderada, ao passo que a administração deve fazer manutenção contínua.
COLABORATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Nesse modelo os alunos geram parte do conteúdo por meio de ferramentas de colaboração (correio eletrônico, fóruns, <i>chats</i>) gerenciadas pelo educador. • Requer competências tecnológicas do educador e dos alunos. • Exige manutenção constante e preventiva, bem como maior espaço na memória e maior largura de banda.
IMERSIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Nesse modelo, todo o conteúdo do curso é obtido e publicado na Internet e também pode ser acessado por tecnologias móveis (sem fio) e de banda larga. • Todas as interações entre aluno e conteúdo, aluno e educador e aluno e aluno ocorrem <i>online</i> e se tornam parte da estrutura principal do curso. • Em geral, corresponde a um sofisticado ambiente virtual construtivista, centrado em ferramentas personalizadas e em redes sociais de aprendizagem. • O educador e os alunos devem ter alto nível de competência tecnológica e participar de elaboradas estratégias de aprendizagem.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador e fonte em (FILATRO, 2008, P.18)

Devido à variedade dos contextos de aprendizagem e à utilização de tecnologias, não podemos pensar em um modelo único de DI como informa Filatro (2008), já que as realidades e necessidades educacionais diferem de contexto para contexto. Filatro (2008, p.19-20) apresenta três modelos de DI, fixo (ou fechado), aberto e contextualizado descritos a seguir.

1.3.3.1 *Design instrucional fixo ou fechado (DI fixo)*

O *design* instrucional fixo ou fechado (DI fixo) tem como características: a separação completa entre as fases de concepção (*design*) e execução (implementação). Conhecido como modelo de engenharia ou pré-engenharia, envolve o planejamento criterioso na produção de cada um dos componentes do DI antes da ação de aprendizagem. No aprendizado eletrônico, um especialista em DI iniciará seu trabalho a partir das partes do fluxo de atividades a serem automatizadas, regras de sequenciamento, interações sociais, caso ocorram, e o grau de intensidade dessa interação. O produto resultante desse tipo de DI é rico em conteúdos bem estruturados, mídias selecionadas e *feedbacks* automatizados; pode dispensar a participação de um educador durante a execução das atividades, é voltado para a educação em massa. O resultado desse trabalho é um DI fixo e inalterável. (FILATRO, 2008, p.19).

1.3.3.2 Design instrucional aberto (DI aberto)

O DI aberto envolve um processo mais artesanal e natural, no qual o *design* privilegia mais os processos do que os produtos de aprendizagem. Em geral, os artefatos são criados, refinados ou modificados durante a execução da ação educacional. Esse é o modelo que mais se aproxima da natureza flexível e dinâmica da aprendizagem. No aprendizado eletrônico, significa que o educador começará a trabalhar a partir de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) com um conjunto de ações pré-configuradas, porém terá liberdade de reconfigurá-las, adaptando-as se necessário no decorrer do curso a partir do *feedback* dos alunos. Nesse tipo de DI, os ambientes são menos estruturados, com mais links para referências externas. Envolve a utilização de mídias menos sofisticadas, exigem condições diferenciadas, prazos mais extensos e elevados custos de produção. Por outro lado, o DI aberto privilegia a personalização e a contextualização. Na ausência de sistemas adaptativos inteligentes usados nos processos de ensino-aprendizagem, esse tipo de DI pressupõe a participação de um educador durante sua execução. (FILATRO, 2008, p.20).

1.3.3.3 Design instrucional contextualizado (DIC)

O DIC busca o equilíbrio entre a automação dos processos de planejamento e a personalização e contextualização na situação didática, usando para isso ferramentas

características da *Web 2.0*³². No DIC, existe a necessidade de possíveis mudanças durante a execução das atividades pelos alunos, contudo, a personalização e a flexibilização também podem ser executadas por recursos adaptáveis previamente programados. O que se realiza no DIC é gerar um plano, um ambiente ou uma base para o processo de ensino-aprendizagem que não pode ser confundido com o processo de ensino-aprendizagem em si. Para implementar uma ação educacional, existe a implicação em lidar com incertezas, agir individualmente e reagir espontaneamente às influências do contexto. (FILATRO, 2008, p.20).

Filatro (2008, p.23) apresenta as fases no processo do *design* instrucional clássico: análise, *design*, desenvolvimento, implementação e avaliação, também conhecido em inglês como modelo *Addie* (*analysis, design, development, implementation e evaluation*). A seguir, apresento as fases do DI e as particularidades de cada uma dessas fases nos modelos de DI fixo, DI aberto e DIC. (FILATRO, 2008, p.28-32)

1.3.3.4 Fases do DI baseado no modelo ADDIE.

- **Análise**

A fase de análise do *design* instrucional consiste em entender o problema educacional e projetar uma solução. Isso é feito por meio da análise contextual, que abrange o levantamento das necessidades educacionais, a caracterização dos alunos e a verificação de possíveis restrições. A análise das necessidades é o primeiro passo no trabalho do *designer* instrucional que deve permitir que ele responda se uma ação educacional é a melhor solução para o problema identificado. (FILATRO, 2008, p.28).

- **Design**

Essa fase do DI abrange: o planejamento e o *design* da situação didática com o mapeamento e sequenciamento dos conteúdos a serem trabalhados; a definição das estratégias e atividades de aprendizagem para atingir os objetivos planejados; a seleção de mídias e ferramentas e a descrição dos materiais que deverão ser produzidos para utilização de alunos e

32 Web 2.0 ou Web social é uma nova versão da internet que “permite ao usuário criar e difundir seus próprios conteúdos, assim como na possibilidade de trocar, compartilhar e reutilizar os conteúdos criados pelos próprios usuários e por outros.” (COLL; MONEREO, 2010, p.36).

educadores. Os ambientes virtuais de aprendizagem também vêm incorporando funcionalidades de planejamento e edição de unidades de aprendizagem, as quais permitem que o *design* seja especificado diretamente na ferramenta a ser acessada na implementação. (FILATRO, 2008, p.29).

- **Desenvolvimento**

O desenvolvimento instrucional compreende a produção e a adaptação de recursos e materiais didáticos impressos e/ou digitais, a parametrização de ambientes virtuais e a preparação dos suportes pedagógico, tecnológico e administrativo. Desenvolver recursos de aprendizagem em mídias específicas consome boa parte do cronograma e do orçamento de um projeto educacional, em especial no DI fixo, que é fortemente baseado na apresentação de conteúdos. Atividades de aprendizagem, estruturas de atividades e unidades de estudo também podem ser parcial ou totalmente reutilizadas quando especificadas com esse propósito e desenvolvidas em formato compatível com padrões de interoperabilidade³³. (FILATRO, 2008, p.30).

- **Implementação**

A implementação constitui a situação didática propriamente dita, quando ocorre a aplicação da proposta de DI. No aprendizado eletrônico, ela é subdividida em duas fases: publicação e execução. A fase de publicação consiste em disponibilizar as unidades de aprendizagem aos alunos. Envolve carregar o arquivo (*upload*) de conteúdos no ambiente, configurar ferramentas, determinar horários e prazos para as atividades e definir papéis e privilégios para os usuários. A publicação pode ser anterior à execução no DI fixo ou ocorrer durante a situação didática, com a configuração do ambiente de aprendizagem a cada unidade no DI aberto. Dependendo do desenho do curso, é na fase de execução que os alunos realizam as atividades propostas, interagindo com conteúdos, ferramentas, educadores e outros alunos. Nos três modelos, o papel do *designer* instrucional é assegurar que a interação flua na fase de execução por meio da interface humano-computador, da mediação pedagógica e da participação ativa dos alunos. (FILATRO, 2008, p.30-31)

³³ Interoperabilidade: "Habilidade de dois ou mais sistemas (computadores, meios de comunicação, redes, software e outros componentes de tecnologia da informação) de interagir e de intercambiar dados de acordo com um método definido, de forma a obter os resultados esperados". (ISO). Disponível em: <<https://www.mma.gov.br/informma/item/869-interoperabilidade-o-que-%C3%A9>> Acesso em 20.02.2020.

- **Avaliação**

A fase de avaliação inclui considerações sobre a efetividade da solução proposta no DI, bem como a revisão das estratégias implementadas. Avalia-se tanto a solução educacional, quanto os resultados da aprendizagem dos alunos que refletirão a adequação do DI. A avaliação da aprendizagem pode iniciar-se antes mesmo da execução por meio da realização de uma avaliação diagnóstica para verificar as características dos alunos e se eles possuem determinados conhecimentos e habilidades. Os resultados da avaliação diagnóstica podem determinar agrupamentos de alunos de acordo com características comuns ou oferecer caminhos alternativos conforme perfis identificados. Nos três modelos de DI, o papel do *designer* instrucional ou educador durante a execução é acompanhar a interação entre aluno-conteúdo, aluno-educador, aluno-ferramenta e entre aluno-aluno, assim como os resultados das avaliações diagnóstica, formativa e somativa. Segundo Brown (2003, p.46), uma avaliação diagnóstica é projetada para diagnosticar aspectos específicos da linguagem, por exemplo, uma avaliação de pronúncia para diagnosticar aspectos fonológicos da língua inglesa que é difícil para o aluno. Já a avaliação formativa de acordo com Brown (2003) avalia os alunos em sala de aula no processo de "formar" suas competências e habilidades com o objetivo de ajudá-los a continuar esse processo de crescimento. A avaliação somativa visa medir, ou resumir, o que o aluno apreendeu e geralmente ocorre no final de um curso ou unidade de instrução. É um resumo do que o aluno aprendeu e se alcançou os objetivos de aprendizagem. Os exames finais de um curso e os exames de proficiência são exemplos de avaliação somativa. (BROWN, 2003, p.6).

No quadro a seguir, apresento as fases do DIC baseado no modelo ADDIE.

Quadro 1.5: Fases do DI baseado no modelo ADDIE.

FASES DO DI – MODELO ADDIE	DESIGN INSTRUCIONAL CONTEXTUALIZADO-DIC
ANÁLISE	Dada à natureza dinâmica do DIC, a identificação das necessidades de aprendizagem, a caracterização dos alunos e o levantamento de restrições constituem apenas um foco inicial de trabalho, que deve ser aprimorado paralelamente à participação dos alunos.
DESIGN	O <i>designer</i> instrucional especifica o cenário no qual ocorrerá a aprendizagem, incluindo elementos como título, autor ou instituição responsável pela oferta, abordagem pedagógica, objetivos de aprendizagem, papéis, conteúdos, mídias e ferramentas utilizadas, fluxo das atividades e outros requisitos específicos do contexto.

DESENVOLVIMENTO	O <i>designer</i> instrucional faz a programação de atividades, interações e regras de adaptação a serem aplicadas durante a fase de execução. Como resultado, gera um pacote com toda a informação que é necessária para a execução das unidades descritas.
IMPLEMENTAÇÃO	O DIC pressupõe participação dos alunos na (re) definição de objetivos, bem como na seleção de estratégias de aprendizagem e mecanismos de avaliação. Por essa razão, envolve uma carga maior de metacognição (pensar sobre os próprios processos de aprendizagem) para tomada de decisões individuais ou colaborativas relacionadas ao <i>design</i> .
AVALIAÇÃO	Como aqui não se espera atingir objetivos universais, alcançáveis a partir de soluções perfeitas, não existe uma única fórmula instrucional verdadeira, mas sim equipes diferentes ou a mesma equipe trabalhando em contextos diferentes que podem construir ou gerar uma solução menos ou mais adequada. Na avaliação da aprendizagem, consideram-se métodos alternativos e perspectivas de longo prazo, tais como projetos, portfólios, análise de desempenho, estatísticas sobre percursos de aprendizagem diferenciados, reflexão na ação e autoavaliação em contextos autênticos.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador com base em Filatro. (2008, p. 28-32).

Após apresentar a proposta de DI de Filatro (2008), identifiquei que o modelo de aprendizagem eletrônico e o conjunto de práticas apresentado pela autora em um *continuum* fornecem subsídios para o desenho de curso proposto para a pesquisa. Os modelos de aprendizagem enfocam as interações entre os participantes do curso, a estrutura tecnológica e as competências digitais necessárias para desenvolver as atividades e tarefas. O modelo que se mostrou mais adequado para a pesquisa foi o imersivo, apresentou como práticas: acesso ao material do curso via internet banda larga, utilizando tecnologias móveis; interações com os participantes em grande parte, *online*; interações durante a execução das tarefas do curso obrigatoriamente a distância, via computador, *online*. A sofisticação do AVA Edmodo que oferece vários recursos é um fator relevante no curso. O *layout* lembra a rede social *Facebook*. Ter um bom domínio tecnológico para participar ativamente das atividades do curso foi fundamental para atingir os objetivos do curso que propõe uma aprendizagem ativa³⁴.

Com relação aos modelos de design de curso apresentados, o DIC com suas características subsidiou a realização da proposta de desenho do curso para a pesquisa, pois o DIC permite ao educador planejar, personalizar, contextualizar e flexibilizar a situação didática, utilizando-se para isso ferramentas de *Web 2.0*. No DIC do curso para a pesquisa,

³⁴ “A aprendizagem ativa dá ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor.” (MORAN, 2017, p. 23)

gerou-se um plano de trabalho para ser colocado em prática em um AVA que facilitou e otimizou o processo de ensino-aprendizagem do idioma durante o curso.

Na próxima seção, apresento a Metodologia Ativa e a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL).

1.4 A Metodologia Ativa e o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins de Negócios baseado em problemas.

Pela falta de um termo que defina explicitamente o *e-learning*, o termo Educação a Distância tem sido usado para designar o Ensino a Distância mediado pelas TDIC. O termo *online* é utilizado para os cursos realizados totalmente a distância.

De acordo com Valente (2014, p.142), com a presença das TDIC na Educação a Distância, as possibilidades e o potencial dessas tecnologias para os meios de comunicação e a forma como nos comunicamos tem sido alterado visivelmente. Segundo o autor, as mudanças nos processos comunicativos modificam a forma como recebemos e acessamos as informações. Infelizmente, as mudanças no campo da comunicação ainda não têm o mesmo impacto na educação, que ainda não conseguiu incorporar de forma eficiente os recursos oferecidos pelas TDIC.

Atualmente, Moran (2016, [S.p.]) sustenta que a aprendizagem acontece em um ambiente social complexo, dinâmico e imprevisível. A colaboração ajuda a desenvolver competências provocando tensões, desencontros, ruídos e decepções. O referido autor cita ainda a superficialidade do conhecimento e a dificuldade de concentração em um determinado assunto por um longo período, consequência da facilidade do acesso contínuo às redes sociais, que trazem informações interessantes e podem desviar o foco de um trabalho ou projeto.

Com relação à importância e ao sentido da escola ou universidade na vida do aluno, Almeida (2018) propõe uma importante reflexão acerca do assunto:

Para os estudantes de hoje, qual é o sentido da escola ou da universidade diante da facilidade de acesso à informação, da participação em redes com pessoas com as quais partilham interesses, práticas, conhecimentos e valores, sem limitações espaciais, temporais e institucionais, bem como diante da possibilidade de trocar ideias e desenvolver pesquisas colaborativas com especialistas de todas as partes do mundo? (ALMEIDA, 2018, p.ix).

Almeida (2018, p.x.) defende que é essencial termos uma educação que ofereça: condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos

letramentos, questionamento das informações, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas. A autora reforça que, para impulsionar o envolvimento dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem, é importante recontextualizar as metodologias de ensino diante das suas práticas sociais relacionadas à cultura digital, ou seja, integrar as mídias e as TDIC no desenvolvimento e na recriação de metodologias ativas. (ALMEIDA, 2018, p.x).

Na visão de Leite (2018, p. 582), a tecnologia digital tem um impacto em muitas áreas da sociedade, sendo comum atualmente, o emprego das TDIC voltadas para as práticas pedagógicas. Seu uso promove o aprendizado, facilita a interação e estimula os alunos a uma aprendizagem significativa.

Já Moran (2015) faz a seguinte afirmação com relação à aprendizagem utilizando metodologias ativas:

Quanto mais próximos aprendamos da vida, melhor. As metodologias ativas são o ponto de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. (MORAN, 2015, p.18).

Moran (2015) aponta a necessidade da aprendizagem por meio de atividades que simulem a vida real e indica que a aprendizagem significativa pode ser obtida por meio de metodologias ativas, reforçando a necessidade de reflexão acerca de nossas práticas pedagógicas, responsável por promover o aprendizado para resolução de problemas vivenciados na vida real. Na próxima seção, defino metodologia ativa.

1.4.1 Definição de metodologias ativas

De acordo com Moran (2015, p.19), nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais, as mesmas que os alunos vivenciarão depois na vida profissional e de forma antecipada durante um curso.

Valente, Almeida e Geraldini (2017, p.463) indicam o termo metodologia ou aprendizagem ativa como a terminologia mais adequada. Para esses autores, as metodologias ativas enfocam o processo de ensino e aprendizagem no aluno, contrastando com a pedagogia tradicional, centrada no professor, que transmite informação aos alunos que a absorvem de forma passiva. O fato de as metodologias serem caracterizadas como ativas está relacionado à utilização de práticas pedagógicas que envolvem os alunos em atividades práticas, nas quais

eles são protagonistas de sua aprendizagem. Já o termo aprendizagem ativa é utilizado para caracterizar situações de aprendizagem em que o aluno é ativo. Segundo Valente, Almeida e Geraldini (2017), o termo aprendizagem ativa é redundante, pois a aprendizagem acontece em função da ação do sujeito e em interação com o meio, ou seja, não é possível entender que um indivíduo aprenda alguma coisa sem ser ativo.

As metodologias ativas, na visão de Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 464), são estratégias pedagógicas que criam oportunidades de ensino e aprendizagem nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, de modo que eles sejam mais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, realizando atividades que possam estabelecer relações com o contexto, desenvolver estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento.

Para Leite (2018, p.585), metodologia ativa também é uma estratégia pedagógica que coloca os estudantes como principais agentes de seu aprendizado. Nela, o estímulo à crítica e à reflexão é incentivado pelo professor que conduz a aula, mas o centro desse processo está no aluno.

De acordo com Valente (2018, p.27), as metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas cujo foco do processo de ensino e aprendizagem também está no aluno, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. Ainda segundo Valente (2018, p.42), a responsabilidade da aprendizagem recai sobre o aluno, que precisa ter uma participação mais ativa, na qual resolve problemas, desenvolve projetos criando assim oportunidades para a construção de seu conhecimento.

Na visão de Bacich e Moran (2018, p.xv), metodologias ativas são entendidas como o processo de ensino e aprendizagem que leva em consideração a participação efetiva dos alunos como protagonistas na construção de sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo.

Concluindo, metodologias ativas são estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aluno, que tem um comportamento ativo, sendo envolvido em atividades práticas, nas quais eles são protagonistas de sua aprendizagem. (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017; LEITE, 2018; BACICH E MORAN, 2018). Complementando a definição, na utilização das metodologias ativas, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais que espelharão o que os alunos enfrentarão na vida profissional futura. A aprendizagem acontece pela descoberta, investigação ou resolução de

problemas. (MORAN, 2015; VALENTE, 2018). A seguir, apresento as características das metodologias ativas.

1.4.2 Características das metodologias ativas

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis, segundo Moran (2018, p.12), é estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias, segundo o autor, ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; as tecnologias monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, assim como os avanços e as dificuldades. (MORAN, 2018, p. 12).

Moran (2018, p.11) reforça o papel da tecnologia em rede e móvel e as competências digitais afirmando que são componentes fundamentais para uma educação plena. Nas palavras de Moran (2018), um aluno não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, se comunicar, se tornar visível para os demais, de acessar materiais ricos disponíveis, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura.

Sobre as TDCI, Valente (2014, p.145) afirma que elas podem estar interligadas em rede, interligadas à internet, constituindo-se em um dos mais poderosos meios de troca de informação e de realização de ações cooperativas. Para Valente (2014), graças às TDCI é possível entrar em contato com pessoas e trocar ideias socialmente, conseguir ajuda na resolução de problemas ou mesmo cooperar com um grupo de pessoas na elaboração de uma tarefa complexa.

Para Valente (2018, p.28), as metodologias ativas criam situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar, conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que executam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais.

Valente, Almeida e Geraldini (2017, p.464-465) apresentam diferentes estratégias de metodologias ativas utilizadas no ensino e aprendizagem. Essas metodologias têm sido implementadas por meio de estratégias de aprendizagem como a: aprendizagem baseada em

projetos ou problemas (*Project Based Learning* ou *Problem Based Learning* – PBL³⁵), aprendizagem por meio de jogos (*Game Based Learning* – GBL), método de ensino por meio de solução de casos (*Teaching Case*) e aprendizagem em equipe (*Team-Based Learning* – TBL). Com a possibilidade de uso das TDIC em sala de aula, foram criadas condições para o desenvolvimento de metodologias ativas que combinam atividades realizadas *online* utilizando tecnologias e atividades presenciais, conhecidas como *blended learning* ou ensino híbrido. Embora essas sejam as metodologias ativas mais conhecidas durante as práticas educacionais usando as TDICs, existem outras em que os alunos sejam ativos e engajados nos processos de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, a aprendizagem baseada na investigação que tem como base o método científico. (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p.465).

Para esta pesquisa, utilizei a estratégia de aprendizagem baseada em problemas (ABProb³⁶) como estratégia de metodologia ativa, pois atende aos requisitos de problematização para a resolução de problemas durante a execução das tarefas propostas no curso *Business English Online*, já que o curso envolve a realização de tarefas executadas em contextos profissionais que o aluno terá contato em contextos profissionais futuramente. Uma vez que trabalho em equipe, desenvolver o pensamento crítico e a habilidade para resolver problemas são habilidades exigidas do aluno quando este estiver atuando no mercado de trabalho.

A seguir, discorro sobre a aprendizagem baseada em problemas.

1.4.3 Aprendizagem baseada em problemas (ABProb)³⁷.

A ABProb, segundo Ribeiro (2008, P. 70, 111), é uma metodologia de ensino-aprendizagem colaborativa, construtivista e contextualizada, na qual situações-problema são utilizadas para iniciar, direcionar e motivar a aprendizagem de conceitos, teorias e o desenvolvimento de habilidades e atitudes no contexto de sala de aula. A ABProb é caracterizada pelo uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de solução de problemas e a aquisição de conceitos fundamentais da área de conhecimento a que está relacionada. (RIBEIRO, 2008, P.70, 111).

³⁵ ABProb em português.

³⁶ Sigla para *Problem Based Learning* (PBL) em inglês, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABProb).

³⁷ A PBL originou-se na Escola de Medicina da Universidade McMaster (Canadá) no final da década de 1960, inspirado no método de casos de ensino da escola de Direito da Universidade de Harvard (EUA) na década de 1920 e no modelo desenvolvido pela Universidade Cases Western Reserve (EUA) para o ensino de medicina nos anos de 1950.

De acordo com Ribeiro (2008)³⁸, a implantação da ABProb no contexto educacional foi uma resposta à insatisfação dos alunos com relação à irrelevância e ao volume de conteúdo do curso, identificados durante a prática da medicina. Os alunos relataram que saíam formados do curso com muitos conceitos, porém com poucas estratégias e comportamentos adequados associados à utilização das informações durante um diagnóstico. (RIBEIRO, 2008, P. 117-121).

Com relação aos objetivos principais da ABProb, Ribeiro (2008, p.266) salienta que são: a aprendizagem de uma base de conhecimentos integrados e estruturados em torno de problemas reais e o desenvolvimento de habilidades para uma aprendizagem autônoma e trabalho em equipe, tal como ocorre em situações práticas.

Para Barrett e Moore (2011, p.3), os problemas sempre mobilizaram e estimularam o pensamento e o aprendizado. Segundo esses autores, quando os problemas são vivenciados, são relevantes e importantes, energizando assim nossas atividades e nossa atenção se volta para resolvê-los. Para Barrett e Moore (2011), são essas dimensões energéticas e indutoras da curiosidade sobre os problemas que formam a base e a lógica para o uso de problemas no ensino e aprendizagem. (BARRETT; MOORE, 2011, p.3).

A ABProb, segundo Moran (2018, p.16), tem como inspiração os princípios da escola ativa, do método científico, em que se tem um ensino integrado e integrador dos conteúdos, com ciclos de estudo e diferentes áreas envolvidas. Nesse tipo de estudo, os alunos aprendem a aprender e preparam-se para resolver problemas relacionados às suas futuras profissões. Moran (2018) ressalta que o foco na aprendizagem baseada em problemas enseja a pesquisa de diversas causas possíveis para um problema.

Para Ansarian e Lin (2018, p.7), a PBL é um processo colaborativo no qual os alunos são agrupados para resolver o problema apresentado que combina ideias individuais para alcançar uma solução viável. (ANSARIAN; LIN, 2018, p.7).

Conforme sustentam Ansarian e Lin (2018, p.5), a natureza inovadora e colaborativa da PBL é uma ferramenta de ensino ideal para as aulas de línguas, em que a qualidade centrada na discussão tem o potencial de aprimorar o aprendizado por meio das inúmeras oportunidades de uso da língua-alvo. A ênfase no uso de situações da vida real como cenários de aprendizagem tem o potencial de estimular a motivação dos alunos para aprender.

³⁸ A referida obra tem como base a leitura do arquivo no *e-reader* Kindle que não segue a paginação da obra original, portanto, utilizei como referência a seguinte formatação: Fonte: Bookerly, negrito: 3, tamanho: 6, espaçamento: 2, margem: 3, orientação: 1, alinhamento: 1, a posição no *eBook*, refere-se a página da obra no *eBook*: indicado como (P).

A ABProb, segundo Ribeiro (2008, P.278), favorece outros atributos essenciais para a vida profissional futura dos alunos, tais como a adaptabilidade a mudanças, a habilidade de solucionar problemas em situações não rotineiras, o pensamento crítico e criativo, a adoção de uma metodologia sistêmica, o trabalho em equipe, a capacidade de identificar pontos fortes e fracos e o compromisso com o aprendizado e o aperfeiçoamento contínuos. (RIBEIRO, 2008, P.278).

Na ABProb, as situações-problema são utilizadas como forma de motivar a aprendizagem por meio da realização das tarefas de negócios. A ênfase no uso de situações da vida real como cenários de aprendizagem desenvolve o pensamento crítico, o trabalho em equipe e a habilidade de resolver problemas, habilidades importantes e exigidas pelo mercado de trabalho. Quando os problemas são relacionados às suas futuras profissões e vivenciados assumem relevância para os alunos que tentam resolvê-los. (RIBEIRO, 2008; BARRETT ; MOORE, 2011; ANSARIAN; LIN, 2018; MORAN, 2018).

No próximo capítulo, dedico-me à descrição da metodologia utilizada na pesquisa.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, inicialmente, apresento a natureza e a estratégia de pesquisa deste estudo. Descrevo o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos geradores de dados, o curso de Inglês para Negócios, a plataforma Edmodo, os recursos para a elaboração do vídeo instrucional, das Histórias em Quadrinhos (HQ) que ilustram as tarefas do curso, as tarefas do curso e, por fim, os procedimentos de coleta e a análise e discussão dos dados.

2.1 A Pesquisa Qualitativa

A pesquisa desenvolvida se insere no paradigma qualitativo-interpretativista e se caracteriza como um estudo de caso.

A pesquisa qualitativa é considerada um termo guarda-chuva de difícil definição que abarca múltiplas concepções e permite a utilização de várias estratégias de pesquisa, bem como diversos métodos de coleta e análise de dados. (MERRIAM, 1998).

A pesquisa qualitativa caracteriza-se de acordo com Merriam (1998, p.7-8):

- Pelo interesse em compreender os significados que as pessoas atribuem às suas experiências e conhecimento de mundo;
- pelo pesquisador ser o instrumento primário de coleta de dados e sua análise;
- geralmente envolve pesquisa de campo;
- pelo emprego de estratégias indutivas;
- pelo foco no processo, significado e compreensão, o produto de um estudo qualitativo é uma rica descrição.

Dörnyei (2007, p.37-38) também destaca algumas características importantes da pesquisa qualitativa:

- Possui um desenho de pesquisa emergente, ou seja, nenhum aspecto da pesquisa é estritamente pré-configurado e a pesquisa é mantida aberta e fluida, podendo responder de forma flexível às questões que emergem durante o processo de investigação;
- com relação à natureza dos dados qualitativos, o pesquisador trabalha com uma ampla variedade de dados advindos de entrevistas, textos, notas de campo, diários, documentos, imagens e vídeos, etc. Durante o processamento dos dados, a maioria é convertida na forma de textos porque a maioria das análises de dados qualitativos é obtida por meio de palavras;
- as características do contexto de pesquisa são relevantes porque a pesquisa qualitativa acontece no cenário natural onde ocorrem os fenômenos;
- a pesquisa qualitativa está preocupada em verificar a visão dos participantes referentes à situação estudada;
- a utilização de uma amostra de menor dimensão que na pesquisa quantitativa;
- a análise interpretativa dos dados permite que se obtenha, ao final, o produto da interpretação e a análise subjetiva do pesquisador.

Na pesquisa qualitativa, de acordo com Merriam (1998), um caso não é delimitado aleatoriamente, mas de forma precisa, porque o pesquisador deseja compreender uma situação particular em profundidade e não com o objetivo de generalizar seus resultados.

Na visão de Denzin e Lincoln (2018, p. 43), a pesquisa qualitativa é uma “atividade que situa o observador no mundo que consiste de um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível.” (DENZIN; LINCOLN, 2018, p.43).

Ainda segundo Denzin e Lincoln (2018, p.43), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística de mundo. Pesquisadores qualitativos estudam os fenômenos em seus ambientes naturais, tentando compreender ou interpretar fenômenos em termos dos significados que as pessoas atribuem a eles. (DENZIN; LINCOLN, 2018, p.43).

Nesta pesquisa, foram utilizados vários instrumentos para realizar a geração de dados cujos resultados foram triangulados ao final. Foram eles: questionários; entrevistas individuais; produções orais dos alunos viabilizadas sob a forma de tarefas, gravadas em vídeo e áudio e relatório reflexivo elaborado após a execução de cada tarefa. Tais

instrumentos serviram para atingir os objetivos gerais propostos na pesquisa: aplicar e identificar evidências sobre a eficiência de um curso de Inglês para Fins de Negócios (IFN), baseado em tarefas orais na modalidade a distância, utilizando Metodologia Ativa e as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCI); realizar um levantamento das percepções dos alunos sobre sua aprendizagem e o curso de IFN.

Com o intuito de compreender as particularidades relacionadas ao curso *online*, escolhi para este trabalho o estudo de caso, definido e apresentado na próxima seção.

2.2 Estudo de Caso

Para Yin (2005, p. 32), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa e define-o como sendo, “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Segundo Stake (1995), “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”, complementa afirmando que estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, entendendo sua atividade em circunstâncias importantes. De acordo com Merriam (1998), “o estudo de caso qualitativo é uma descrição intensiva e holística da análise de um único caso, fenômeno ou unidade social.”.

Algumas características gerais do estudo de caso como estratégia de pesquisa são: ser qualitativo, apesar de envolver dados quantitativos; possuir um cunho naturalístico, envolvendo coleta de dados em situações em que os fenômenos ocorrem; compreender fenômenos sociais complexos; geralmente ser longitudinal, embora muitos sejam também de curta duração. (MERRIAM 1998; STAKE, 1998; YIN, 2005).

Com relação ao propósito de estudar casos, Stake (1998) menciona três tipos de estudo de caso:

- **Intrínseco:** quando um pesquisador quer compreender melhor um caso em particular;
- **instrumental:** quando um caso em particular é analisado para compreender um assunto ou refinar uma teoria, o caso em si é secundário, tem o papel de suporte para facilitar a compreensão do fenômeno;
- **coletivo:** quando estudam-se vários casos instrumentais em busca de compreensão de um fenômeno ou mesmo o refino de uma teoria.

O caso a ser investigado, nesta pesquisa, é um curso a distância de Inglês para Negócios baseado em tarefas orais no ambiente virtual de aprendizagem Edmodo, composto por um grupo de alunos voluntários de uma universidade pública da Bahia e de um Centro Federal Tecnológico do Rio de Janeiro, que frequentam do 1º ao 4ª semestre do curso de graduação em LEA oferecido pelas duas instituições.

A estratégia de estudo de caso foi escolhida porque permite compreender a influência das condições contextuais no desenvolvimento da habilidade oral dos alunos do curso LEA em, um curso de IFN, ministrado a distância, utilizando metodologias ativas, pertinentes à descrição do fenômeno a ser estudado, portanto, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso **intrínseco**, uma vez que se busca compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem de IFN *online* utilizando a metodologia ativa no curso na modalidade a distância.

Na próxima seção, descrevo o contexto de pesquisa em sua dimensão macro e micro.

2.3 Contexto de pesquisa

O contexto de pesquisa foi dividido em duas partes, o contexto macro: O curso LEA e o contexto micro: O curso *Business English Online (BEO)*. Na primeira parte, descrevo o contexto macro de pesquisa, os cursos ministrados nas instituições de ensino e os instrumentos e procedimentos de geração de dados; na segunda, descrevo o curso *BEO*, os participantes da pesquisa, o ambiente virtual de aprendizagem Edmodo, a elaboração dos vídeos instrucionais e as tiras das Histórias em Quadrinho. Inicio descrevendo o contexto macro: o curso LEA.

2.3.1 Contexto macro: O curso LEA

Somente quatro universidades oferecem o curso denominado Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA) no Brasil, três com foco em negociações internacionais (NI): universidade pública do sul da Bahia (2002), universidade pública da Paraíba (2009) e centro federal de educação tecnológica no Rio de Janeiro (2013), a universidade pública em Brasília (2011) oferece o curso Línguas Estrangeiras Aplicadas ao

Multilinguismo e Sociedade da Informação, LEA-MSI. A universidade pública de Brasília oferece o curso LEA, com foco em Multilinguismo e Sociedade da Informação.

Inicialmente, realizar-se-ia o curso somente com a universidade do sul da Bahia, entretanto, após o pesquisador optar por um curso totalmente a distância, realizou-se o convite para as outras duas universidades que oferecem o curso LEA com foco em negociações internacionais, o centro federal do RJ e a universidade pública da Paraíba. Os alunos do centro federal do RJ aceitaram participar do curso e da pesquisa voluntariamente. Já os alunos da universidade pública da Paraíba, demonstraram interesse em participar da pesquisa, porém, um pouco antes do início do curso, desistiram de participar por questão de ajuste no calendário de provas e atividades na universidade, justificando que não teriam tempo para executar as atividades do curso. A universidade pública de Brasília não possui um enfoque voltado para a área de negociações internacionais, por essa razão os alunos de Brasília não participaram da pesquisa. Participaram da pesquisa a universidade do sul da Bahia e o centro federal do Rio de Janeiro.

O curso LEA surgiu na França, na Universidade de La Rochelle (ULR). Em 1999, assinou-se um acordo de cooperação internacional entre a universidade pública do sul da BA e a ULR. Nele estava previsto o desenvolvimento de projetos comuns de interesse bilateral, envolvendo ensino, pesquisa e extensão. O curso LEA da universidade pública da BA foi o pioneiro no Brasil, obteve a autorização para o início de suas atividades em 2002 e, no primeiro semestre de 2003, iniciou-se a implantação das primeiras atividades. O curso foi reconhecido no ano de 2008. O curso é descrito no Projeto Acadêmico Curricular (PAC)³⁹ da seguinte forma:

Curso LEA corresponde a uma formação de caráter multi e interdisciplinar e profissionalizante, cujo eixo é a aprendizagem de três línguas estrangeiras (Inglês, Francês e Espanhol) e suas respectivas culturas, para aplicação em contextos de negociações internacionais, nas empresas e demais tipos de organizações contemporâneas (companhias regionais, multinacionais, ONGs, organismos internacionais e intergovernamentais). (BAHIA, 2011, p. 4).

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)⁴⁰ do Bacharelado em Letras – Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais do LEA do RJ, o curso visa a formar bacharéis aptos a entrar no mercado de trabalho com as seguintes qualificações básicas:

- (a) Conhecimento, vivência cultural e competência comunicativa em língua materna, em três línguas estrangeiras e em técnicas de negociações internacionais;

³⁹ Projeto Acadêmico Curricular (PAC) – (BAHIA, 2011).

⁴⁰ Projeto Pedagógico de Curso (PPC) – (RIO DE JANEIRO, 2013).

- (b) capacidade para assessorar, mediar e coordenar participando do planejamento, elaboração e execução de ações que impliquem os diversos tipos de diálogo, troca e intercâmbio internacional, de natureza comercial e não comercial, no contexto das organizações contemporâneas. (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 16-17).

Quadro 2.1: Quadro comparativo dos cursos LEA da BA e RJ.

Informações do curso LEA da Bahia e do Rio de Janeiro	
LEA BA	LEA RJ
Objetivo: desenvolver competências para o exercício profissional no âmbito dos diálogos e negociações internacionais, através do conhecimento de três línguas estrangeiras, com suas implicações culturais e sociais, além da língua e culturas maternas.	Objetivo: atender as necessidades emergentes das novas dinâmicas do mundo das organizações, através da formação de um novo perfil de profissional apto a atuar no campo dos diálogos e intercâmbios internacionais.
Vagas: 30 anuais (vespertino)	Vagas: 30 anuais (Integral)
Carga horária total: 3.690 horas	Carga horária total: 3.918 horas
Estágio: 450 horas	Estágio: 450 horas
Atividades acadêmicos-científico-culturais: 150 horas.	Atividades acadêmicos-científico-culturais: 120 horas.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base no projeto acadêmico de curso. (BAHIA, 2011) e (RIO DE JANEIRO, 2013)

Os dois cursos apresentam pequenas diferenças com relação à carga horária do curso como observamos no Quadro 2.1. No curso LEA do RJ há um acréscimo de 228 horas em sua carga horária total comparando-se ao curso da BA; os dois possuem a mesma carga horária para estágio; o LEA da BA tem 30 horas a mais em atividades acadêmicos-científicos-culturais. O objetivo do curso LEA BA enfoca o desenvolvimento de competências para o aluno para atuar em negociações internacionais utilizando o conhecimento das três línguas estrangeiras ensinadas no curso, por outro lado, o LEA RJ, vinculado a graduação em Letras, enfoca atender as novas demandas do mundo das organizações formando profissionais aptos a dialogar e participar de intercâmbios internacionais.

Os ementários das disciplinas do LEA da Bahia e do Rio de Janeiro possuem cargas horárias diferentes relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras. No Quadro 2.2 a seguir, são demonstradas as diferenças de carga horária e os objetivos referentes às disciplinas de Língua Inglesa do 1º ao 4º semestres das duas instituições, foco desta pesquisa.

Quadro 2.2: Comparativo da carga horária das disciplinas de língua Inglesa oferecidas pelos cursos LEA/BA e LEA/RJ

SEMESTRE/ PERÍODO	LEA/BA Disciplinas/C.H.	Letras - LEA/RJ Disciplinas/C.H.
1º	Língua Inglesa I – 105h	Língua Inglesa I – 72h
2º	Língua Inglesa II – 105h	Língua Inglesa II – 72h
3º	Língua Inglesa III – 90h	Língua Inglesa III – 72h
4º	Língua Inglesa IV – 90h	Língua Inglesa IV – 72h

Fonte: (BAHIA,2011) e (RIO DE JANEIRO,2013).

O foco do ensino da disciplina de Língua Inglesa do curso LEA da Bahia e do Rio de Janeiro, do primeiro ao quarto semestre, refere-se ao núcleo de formação básica em IFN. No curso LEA da BA o núcleo de formação básica prevê: o estudo das situações prático-discursivas da língua inglesa voltadas para as negociações internacionais, mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais do nível básico até o avançado de proficiência, o estudo de gêneros textuais e modos de organização do discurso. No LEA do RJ o núcleo de formação básica prevê: o estudo da Língua Inglesa como instrumento de comunicação do nível básico ao avançado de proficiência e o conhecimento da cultura e civilização do mundo anglófono.

As tarefas contempladas no curso *Business English Online* da pesquisa correspondem às tarefas ministradas no núcleo básico de IFN do curso; à partir do quinto semestre, o foco é em áreas pontuais de IFN: leitura e produção de textos técnicos da área de negócios, oralidade em *Business English*, tradução e interpretação.

O ementário do curso LEA da BA sobre o ensino de Língua Inglesa do 1º ao 4º semestres prevê: o estudo das situações prático-discursivas da língua inglesa voltadas para as negociações internacionais, estudo de gêneros textuais, modos de organização do discurso, desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, observação de aspectos socioculturais e interculturais e estudos sobre fonética e fonologia da língua inglesa. (BAHIA, 2011).

No ementário de Língua Inglesa do curso LEA do RJ do 1º ao 4º semestres constam: o estudo da Língua Inglesa como instrumento de comunicação, conhecimento da cultura e civilização do mundo anglófono, ampliação das estruturas da Língua Inglesa, prática de fonética, fonologia e compreensão oral através de trabalho orientado e sistemático com recursos multimídia. (RIO DE JANEIRO, 2013).

Os pontos convergentes dos ementários são: o estudo sobre a fonética e fonologia da língua inglesa; conhecimentos socioculturais e interculturais do mundo anglófono e desenvolvimento de habilidades linguísticas.

De acordo com o Projeto Acadêmico Curricular do curso LEA/BA, o estudante de LEA representa para o mercado de trabalho atual um profissional emergente na área de línguas estrangeiras, com conhecimentos gerais adquiridos ao longo da graduação. Disciplinas como história, economia, administração, direito e negociações e as línguas estrangeiras permitem ao profissional formado em LEA atuar em áreas tais como: assessorias, consultorias na área de negociações e internacionalização de empresas. (BAHIA, 2011).

O perfil do aluno LEA/RJ também segue os moldes do LEA/BA. O perfil do egresso do curso LEA do RJ, assim como o da BA priorizam formar alunos que possam atender as

novas demandas do mercado de trabalho, com um perfil profissional inovador e emergente. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso LEA do RJ descreve assim o perfil de seus alunos:

O egresso do curso atenderá ao perfil profissional buscado por muitas empresas em nossa sociedade global e intercultural. O mundo empresarial busca um novo perfil profissional: mais flexível, dinâmico, apto a promover o diálogo e trocas internacionais. Isso implica em promover uma formação de nível superior mais articulada entre os processos socioculturais, políticos, tecnológicos e econômicos (RIO DE JANEIRO, 2013 p.15).

O aluno LEA do RJ desenvolverá, assim como o da BA, o conhecimento de três línguas estrangeiras: Inglês, Espanhol e Francês, suas respectivas culturas, conhecimento do mundo corporativo, negociações internacionais, direito, administração, turismo, etc. O objetivo dos cursos é formar profissionais capazes de atuar no mundo corporativo e que conheça estejam conscientes da importância da cultura envolvida nas questões profissionais.

Observando o perfil do futuro profissional de LEA, concluí que conhecer bem as línguas estrangeiras propostas no curso proporcionará ao aluno condições para atuar em diversas áreas com sua formação multidisciplinar. O curso *Business English Online* enfoca principalmente tarefas que permitem ao graduando executar ações relacionadas às áreas descritas anteriormente.

A autorização para a realização da pesquisa foi estabelecida por meio do contato com os coordenadores do curso LEA da BA, do qual sou docente, e do RJ. O fato de trabalhar com duas instituições de ensino superior em estados diferentes trouxe como benefícios, o intercâmbio entre as duas instituições e a troca de experiências a distância utilizando tecnologias entre os alunos dos dois cursos. Na próxima seção, descrevo o contexto micro da pesquisa: o curso *BEO*.

2.3.2 Contexto micro: o curso *Business English Online*.

O curso *Business English Online* foi desenvolvido com base em tarefas orais voltadas para a área de negócios e ministrado na modalidade a distância, no ambiente virtual de aprendizagem Edmodo. O foco em tarefas orais deve-se aos recursos que oferecem. Tarefas permitem o desenvolvimento de habilidades linguísticas, de habilidades sociais, da oralidade, permite a simulação de uma situação real de uso da língua, permite a participação do aluno como usuário da língua de forma pragmática e significativa. Optei por não focar a avaliação dos alunos com base em sua fluência e proficiência, entendendo ser relevante, porém o foco do

curso não foi avaliar o nível de fluência e proficiência durante a realização das tarefas, mas verificar o desempenho dos alunos na realização das tarefas utilizando as habilidades linguísticas.

O objetivo do curso foi ensinar os alunos como utilizar a língua inglesa para desempenhar tarefas orais em ambientes corporativos e como utilizar as tecnologias disponibilizadas em empresas. Optou-se pelo Edmodo porque é gratuito e seu *layout* assemelha-se ao *Facebook*, uma rede social com a qual os alunos têm familiaridade. Segundo o *site* do Edmodo, ele é uma rede global de educação que ajuda a conectar todos os alunos com as pessoas e os recursos necessários para atingir seu pleno potencial.

Conforme já mencionado, antes do início do curso, o teste BULATS foi aplicado para identificar inicialmente o nível linguístico dos alunos e verificar se o nível das tarefas propostas no curso estava adequado ao nível linguístico dos alunos, assim, realizar as devidas adequações às tarefas propostas para o curso.

Para elaborar os vídeos instrucionais utilizados no curso, trabalhei com o programa de elaboração de vídeos animados *online Powtoon*⁴¹; para elaboração das histórias em quadrinhos (HQ) fornecidos como modelos de diálogos das tarefas do curso, foi utilizado o programa *Pixton*⁴², um *software* para elaboração de tiras *online*. Os dois programas utilizados na pesquisa serão descritos em detalhes em tópico específico.

O curso foi planejado para ter uma duração de 30 horas, divididas entre postagem de atividades, discussões no ambiente, leituras, instruções, esclarecimentos, *feedback* das atividades e tarefas. As atividades de preparação e execução das tarefas não foram computadas dentro das horas do curso, pois cada aluno teve seu próprio tempo e ritmo na preparação e execução de cada tarefa. O curso foi ministrado totalmente na modalidade a distância, utilizando somente a língua inglesa durante todas as atividades.

A execução das tarefas foi realizada fora do ambiente Edmodo, pois não há, no ambiente, recursos para realização de vídeo-chamadas ou telefonemas. Os recursos tecnológicos e aplicativos utilizados para a execução das tarefas foram: *Skype* para realizar as videoconferências, computador, e o próprio telefone celular do aluno para utilização do *Whatsapp* para comunicação e execução da tarefa de ligações telefônicas.

Inicialmente, o curso foi planejado para ter uma duração de quinze semanas, com 2 horas semanais de atividades, com início em 28 de agosto de 2017 e término previsto para 09 de dezembro de 2017. Porém, o curso teve seu início em 28 de agosto de 2017 e se estendeu

⁴¹ www.powtoon.com

⁴² www.pixton.com.br

até 09 de fevereiro de 2018, totalizando vinte e quatro semanas. O atraso ocorreu devido à impossibilidade do cumprimento dos prazos para execução das tarefas por parte dos alunos, que tiveram que conciliar as atividades do curso da pesquisa com suas obrigações acadêmicas, trabalhos, seminários e provas. Ainda, alguns alunos do curso conseguiram um trabalho de final de ano para angariar um dinheiro extra e não puderam realizar as atividades do curso durante o período de festividades (20 de dezembro de 2017 a 20 de janeiro de 2018), outros viajaram, impossibilitando assim, a entrega das atividades e tarefas no prazo estabelecido.

Na próxima seção, apresento e descrevo os participantes da pesquisa.

2.3.2.1 Descrição dos participantes

Todos os alunos antes do início da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) consentindo a utilização das informações fornecidas na pesquisa. O projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar/SP, em 16/02/2017, aprovado sob o protocolo C.A.A.E. 653.57517.0.0000.5504.

Inicialmente, depois da conversa com os coordenadores dos cursos, ficou acordado que seria realizado um levantamento de interesse junto aos alunos com relação à participação voluntária no curso e na pesquisa. Após o levantamento, obteve-se junto à universidade do sul da BA uma lista com trinta alunos interessados, sendo vinte e um do 2º semestre e nove do 4º semestre; no centro tecnológico do RJ, foram quinze alunos interessados: seis do 2º semestre e nove do 4º semestre.

Do total de alunos interessados, somente doze efetivaram sua inscrição no curso, sendo cinco alunos da BA e sete do RJ. Após o início do curso, houve desistências de alguns alunos, três da BA e três do RJ. Ao todo, concluíram o curso seis alunos, dois da BA e quatro do RJ. O motivo da desistência dos alunos que efetivaram suas inscrições, segundo depoimentos dos alunos que continuaram o curso, foi o acúmulo de atividades da universidade com as do curso *Business English Online*, priorizando assim as atividades da universidade.

Dos alunos participantes do RJ: uma é do 2º semestre e três são do 4º semestre; já os alunos da BA são dois do 2º semestre. Totalizando três alunos do segundo semestre e três do

quarto semestre letivo de seus respectivos cursos. O curso foi ministrado totalmente na língua inglesa.

De acordo com os dados gerados pelo Currículo para a simulação da entrevista de emprego e pelo questionário 1 (Apêndice 1), com relação ao perfil dos alunos, a idade dos participantes varia entre 19 e 26 anos. Todos os participantes trabalham em projetos da universidade ou já tiveram alguma experiência profissional. Dos seis alunos participantes do curso e pesquisa, dois cursaram o ensino médio em escola pública regular e uma delas em colégio público militar e três estudaram em colégio particular. Quatro alunos já viajaram para o exterior para estudar, fazer um intercâmbio, enquanto dois participantes ainda não tiveram essa experiência, segundo eles, planejam viajar no futuro.

Dos seis participantes, cinco já haviam estudado inglês antes de ingressar no curso LEA. Um deles informou nunca ter estudado o idioma, desconsidera o ensino de inglês na escola regular. Dois participantes informaram que estudaram inglês por cerca de 10 anos, incluindo escola formal e de idiomas; dois participantes disseram ter estudado o idioma por três anos em escola de idiomas; uma participante informou ter estudado inglês por um ano e meio em escola de idiomas e parcialmente sozinho. Podemos observar no quadro a seguir as informações acima.

Quadro 2.3: Perfil dos alunos do curso LEA.

Alunos/Estado	Idade	Semestre/ período	Tempo de inglês	Viajou para o exterior	Tipo de instituição
Alex RJ	21	4°	3 anos	sim	pública
Giovana RJ	19	4°	3 anos	não	particular
Pietra RJ	23	4°	1,5 anos	não	particular
Angélica RJ	19	2°	10 anos	sim	colégio militar, público
Carlos BA	19	2°	10 anos	sim	particular
Roberto BA	26	2°	zero	sim	pública

Fonte: Dados provenientes do questionário 1 e do CV dos alunos.

Dos participantes, somente um deles informou não gostar de utilizar tecnologias; todos os participantes declararam ter acesso à banda larga e à tecnologia 3G, 4G e acessam a banda larga em casa ou na universidade e costumam conectar-se à internet diariamente. Quatro participantes disseram que ficam conectados de 4h a 5h diárias. Um participante informou que fica conectado de 3h a 4h diárias e o outro aluno disse ficar conectado de 2h a 3h por dia. Com relação à utilização de aplicativos, todos utilizam o *Whatsapp*, *Messenger*, *Facebook* e o

Youtube. Três disseram utilizar também o *Skype* e o *Instagram*, dois informaram utilizar o *Hangouts* e o *Linked In*.

Antes de iniciar o curso, um teste de proficiência de inglês para negócios foi aplicado para verificar o nível de inglês dos alunos e avaliar a compreensão de termos de negócios contextualizados em situações recorrentes em contexto empresarial. O objetivo do teste foi, além de verificar o nível de inglês dos alunos, verificar se as tarefas do curso estavam adequadas ao nível de inglês dos participantes. Para tal, aplicou-se o BULATS⁴³, em 01 de setembro de 2017. O teste exigiu dos alunos compreensão de termos utilizados na área de negócios em situações em que ocorrem a utilização da língua na execução de tarefas, além de leitura e interpretação de perguntas, gráficos e documentos.

O Quadro da pontuação do BULATS e sua equivalência aos níveis do CEFR⁴⁴ foi extraído do *booklet* informativo sobre o exame de proficiência BULATS de Cambridge fornecido pela Cultura Inglesa. O quadro de pontuação também está presente no *site*⁴⁵ dos exames de Cambridge, clicando em *results*.

Quadro 2.4: Níveis de pontuação do exame BULATS e equivalência com o CEFR.

Pontuação BULATS %	Descrição do nível de proficiência	Nível do CEFR
90 – 100	Proficiente	C2
75 - 89	Avançado	C1
60 - 74	Intermediário Superior	B2
40 - 59	Intermediário	B1
20 - 39	Elementar	A2
10 - 19	Iniciante	A1

Fonte: Site do exame *BULATS – Cambridge*⁴⁶

Na próxima seção, apresento e descrevo o ambiente virtual de aprendizagem Edmodo.

2.3.2.2 O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Edmodo

De acordo com o *site* da *Net Dragon Websoft Holdings Limited*⁴⁷, líder global chinesa na construção de comunidades da Internet e nova proprietária do Edmodo, ele é uma rede

⁴³ *Business Language Testing Service-BULATS, Cambridge.*

⁴⁴ *Common European Framework for Reference of Languages.*

⁴⁵ <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/bulats/>

⁴⁶ <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/bulats/results/>

global de educação que oferece um ambiente de comunicação e colaboração para escolas, universidades, professores, alunos, administradores e pais. A rede Edmodo permite que professores compartilhem recursos, distribuam tarefas, materiais didáticos e se conectem com alunos, colegas e pais de maneira segura e significativa. Possui mais de 90 milhões de usuários registrados em 400.000 escolas, em 192 países. Segundo o *site* do Edmodo, o ambiente é uma rede global de educação que ajuda a conectar todos os alunos com as pessoas e os recursos necessários para atingir seu pleno potencial.

O ambiente Edmodo foi utilizado como recurso para hospedar o curso *Business English Online*. O Edmodo foi escolhido porque sua interface é de fácil navegação, gratuito, oferece recursos essenciais para um curso ministrado em um ambiente virtual na modalidade a distância e lembra a rede social *Facebook*, com a qual os alunos já estão familiarizados.

Apresento a seguir algumas características do ambiente Edmodo: professores e alunos podem trabalhar de forma colaborativa em um ambiente fechado e seguro; permite interação e comunicação entre professores, pais e alunos por meio de mensagens; supervisão e avaliação das atividades dos alunos; controle dos pais; ambiente gratuito e sem publicidade e o acesso ao ambiente pode ser realizado por computador, *tablet* ou celular.

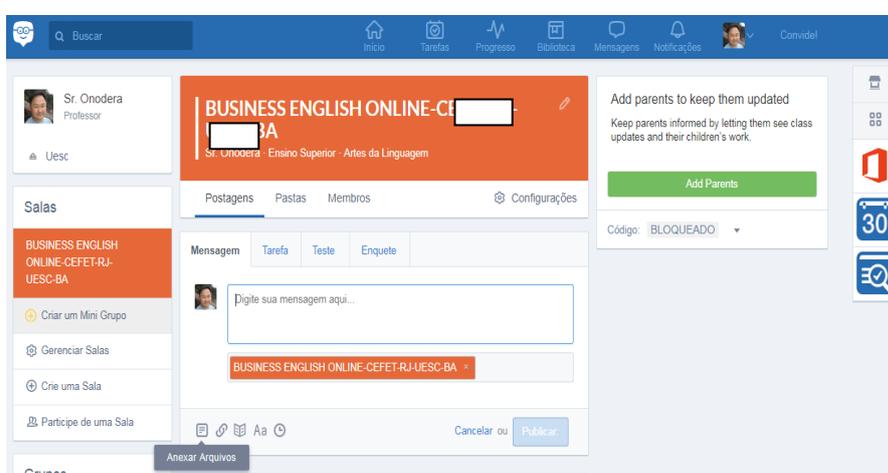
O AVA Edmodo oferece ao professor as seguintes funcionalidades: acesso a aplicativos e recursos educacionais; acesso ao *Office 365 online*; planejador de curso; abertura e gerenciamento de sala de aulas virtuais; monitoramento do progresso dos alunos; biblioteca virtual com acesso ao *One Drive* e *Google Drive*; sistema de mensagens entre professores e alunos e mural de postagens, local onde são postadas as atividades.

A tela da página inicial do professor (Figura 2.1) é dividida em três colunas, a da **esquerda** do AVA contém o perfil do professor e alunos, o nome das salas de aulas, ícone para criação de salas de aulas, gerenciamento de sala de aula, participação em outra sala de aula e grupos a que faz parte; a **coluna central**, espaço principal do ambiente, permite a postagem das tarefas, elaboração de testes, enquetes e a comunicação com todos os participantes por meio de um mural, acesso a pastas e membros do curso; a coluna da **direita** traz o *link* para o planejador de curso em forma de calendário que emite uma notificação ao aluno com relação a cada atividade nova postada no ambiente, prazos de entrega das atividades enviadas por *e-mail* pelo Edmodo, por fim, os *links* para o *One Drive* e *Google Drive* e *Office 365*. Na parte superior da página, estão os ícones com atalhos para a tela inicial, tarefas, progresso, biblioteca, mensagens e notificações.

⁴⁷<https://www.prnewswire.com/news-releases/netdragon-signs-agreement-to-acquire-edmodo-to-create-the-largest-global-learning-community-300626053.html>

Na figura 2.1 a seguir, podemos observar o formato da página inicial do professor.

Figura 2.1: Visualização da página inicial do professor.



Fonte: www.edmodo.com

Dos recursos disponíveis para o professor, foram utilizados no curso *Business English Online*:

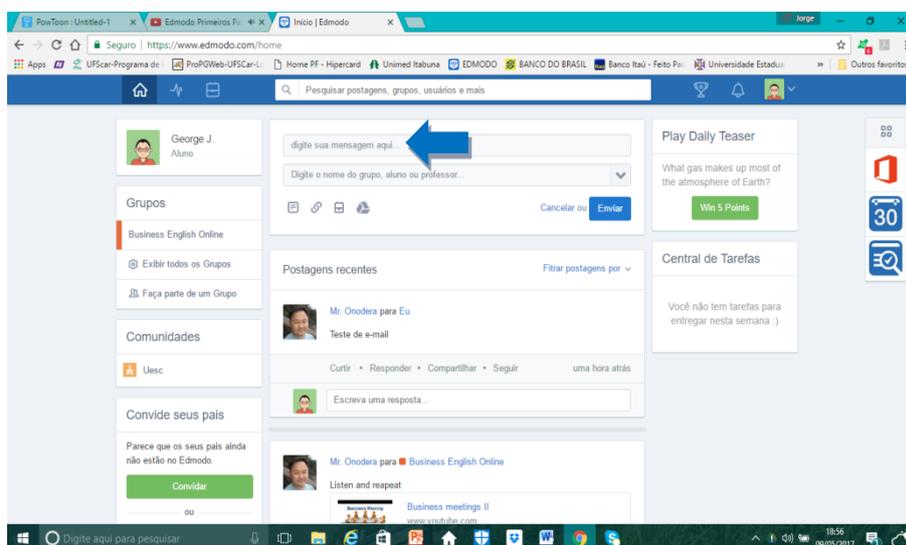
- o gerenciamento de sala de aula que permitiu ao professor configurar a sala de aula, nomeando o curso, visualizando a entrega de tarefas pelos alunos. Caso o professor tenha mais de uma sala de aula aberta, é possível visualizar e gerenciar todas elas;
- o painel de postagens foi o principal espaço para comunicação com os alunos e para postagem das tarefas do curso;
- o monitoramento do progresso do aluno foi utilizado para cada atividade e tarefa realizada, sendo fornecidas medalhas como recompensa pela realização das tarefas;
- a biblioteca virtual foi utilizada para armazenar as atividades e tarefas que seriam disponibilizadas aos alunos, já para os alunos, serviu como local de armazenamento das atividades a serem entregues;
- o sistema de mensagens foi bastante utilizado pelo professor e pelos alunos, pois foi por meio das mensagens que foi realizado o esclarecimento das dúvidas e o *feedback* ao aluno após a execução das atividades e tarefas.

Após a abertura de uma sala de aula virtual do curso *Business English Online* no Edmodo pelo professor, o próximo passo foi adicionar os *e-mails* dos alunos. Após a inclusão

dos *e-mails* dos alunos, o Edmodo enviou automaticamente um *e-mail* com um *link* para o aluno realizar sua inscrição no curso e receber autorização para entrar na sala de aula no ambiente. Bastava clicar no *link* enviado pelo Edmodo para ser automaticamente direcionado à sala de aula virtual e se inscrever no curso.

Somente alunos que receberam o convite via *e-mail* puderam se inscrever no curso, evitando assim que outras pessoas acessassem o ambiente. Após todos os participantes se inscreverem, iniciou-se a comunicação entre professor e aluno, via Edmodo, por meio do mural de postagens, a coluna na parte central da tela. Os alunos foram orientados a dar um *like* após a leitura de cada mensagem, postagem ou tarefa para controle de visualização e ciência do professor. A seguir, a visualização da tela inicial do aluno.

Figura 2.2: Visualização da página inicial do aluno.



Fonte: www.edmodo.com

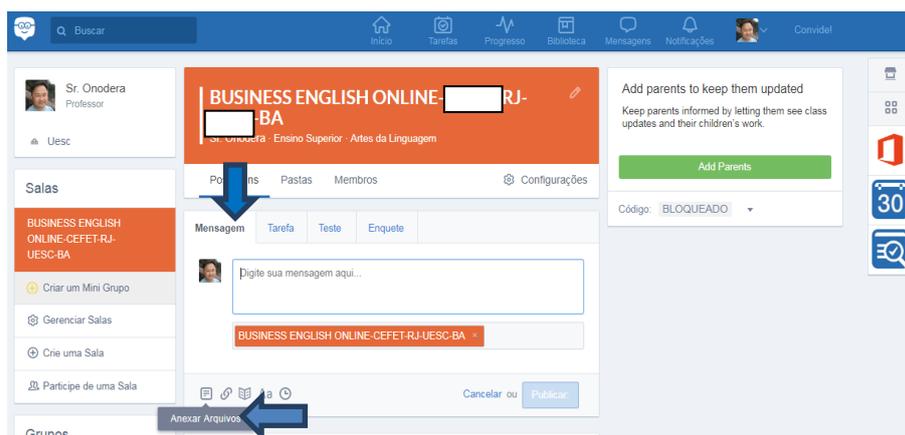
O professor/pesquisador inscreveu-se no Edmodo como aluno para visualizar a tela, na figura 2.2, que um aluno visualizaria durante o curso. Na **coluna da direita**, podemos observar, na tela do aluno, o calendário do planejador do curso e os *links* para o *One Drive* e o *Google Drive* e os lembretes das atividades a serem executadas; na **coluna da esquerda**, o perfil do aluno, a sala de aula do curso em que está inscrito, ícone que permite se juntar a outros grupos, a comunidade da qual faz parte e na **coluna central**, o painel de mensagens possibilita a comunicação entre os participantes, ele é autoinstrutivo. No espaço, visualizamos a instrução “digite sua mensagem aqui”, conforme indica a seta, na linha abaixo, “digite o nome do grupo, do aluno ou professor”, abaixo temos os *links* que permitem anexar arquivos, compartilhar *links*, itens da mochila e ícone que conecta ao *Google Drive*. Na parte superior

da página do aluno, do lado esquerdo, encontram-se: o atalho para a página inicial, avaliações, mochila do aluno (na página do professor é chamado de biblioteca), na parte central, acha-se o espaço para pesquisa e, do lado direito: premiações, notificações e perfil e configurações da página do aluno.

As funcionalidades do Edmodo diferem no quesito biblioteca, que na página do professor aparece como biblioteca e para o aluno, como mochila; com relação ao acesso dos alunos, o ambiente Edmodo não permite aos alunos, conversarem com outros alunos via mensagem em privado, somente com o professor. A comunicação com outros alunos só é possível no modo público, via mural.

A postagem das atividades do curso, tarefas, materiais de áudio foram enviados aos alunos por meio do item **Mensagem** (indicada com uma seta na figura 2.3), clicando no ícone Anexar Arquivo, como mostra a figura a seguir:

Figura 2.3: Ícone Anexar Arquivos

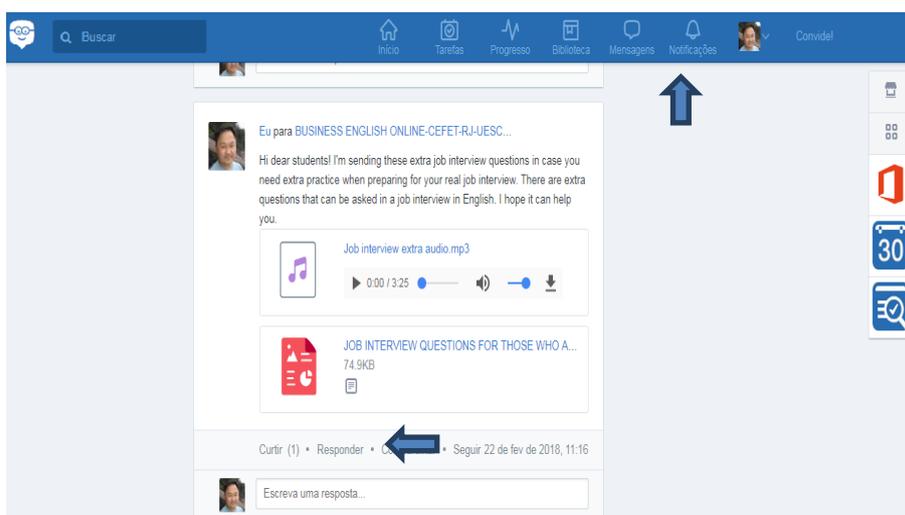


Fonte: www.edmodo.com

Todas as atividades foram postadas utilizando-se o recurso **Anexar Arquivos** (indicado pela seta na figura 2.3), direto da pasta **Meus Documentos** do computador pessoal do professor. Após visualizar ou mesmo fazer *download* do conteúdo, o aluno foi orientado a dar um *like* como forma de controle de visualização da postagem pelo professor.

As atividades postadas aparecem na coluna central da página, conforme mostra a próxima figura. Os alunos tiveram a opção de ouvir o áudio no próprio AVA, ou baixar o arquivo. Para visualizar o arquivo no formato PDF, o aluno podia fazer o *download* em seu computador ou visualizá-lo *online*. Conforme podemos observar na próxima figura, as opções curtir, responder, compartilhar e a data e horário da postagem ficam logo abaixo da postagem do áudio e do arquivo em PDF.

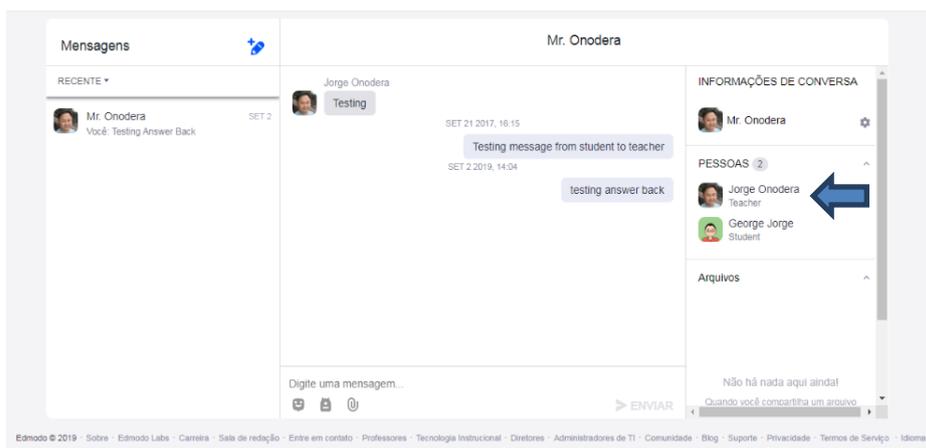
Figura 2.4: Exemplo de atividade postada no ambiente no espaço central da página.



Fonte: www.edmodo.com

O aluno tinha a opção de se comunicar publicamente para tirar dúvidas ou comentar (Figura 2.4), clicando em **Responder** (indicado pela seta), na própria postagem da atividade, ou clicando no ícone **Mensagens**, indicada pela seta na figura anterior, na parte superior da página. Geralmente, os alunos utilizavam o recurso de mensagens, pois não se sentiam confortáveis em compartilhar suas dúvidas publicamente. O recurso de mensagem só é possível em conversa direta do aluno com o professor, não sendo possível a comunicação entre alunos. Para o professor, é possível conversar com todos os alunos individualmente ou enviar uma mensagem coletiva para todos do grupo, selecionando o nome do curso. A figura a seguir mostra a página das mensagens.

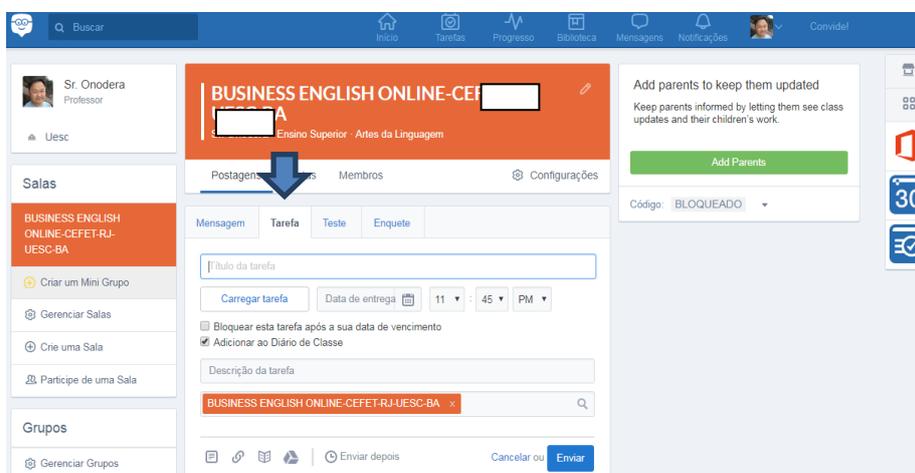
Figura 2.5: Tela das mensagens.



Fonte: www.edmodo.com

A figura 2.5 mostra a página da conversa por mensagens na página do aluno, que só tem a opção de conversar com seu professor indicado pela seta. A opção de conversar com os colegas do curso não aparece para o aluno. Na página das mensagens, é possível enviar, além das mensagens, *emojis*, arquivos da mochila ou do arquivo do computador. A próxima descrição será da tela da postagem das tarefas.

Figura 2.6: Tela de postagem das tarefas



Fonte: www.edmodo.com

As tarefas, artigos e atividades do curso foram postados no ambiente clicando no item **Tarefa**, indicado pela seta na figura 2.6, que permite ao professor dar-lhe um título, descrevê-la, definir uma data e horário de entrega. É possível também inserir a tarefa no diário de classe para que fique registrada no calendário do curso e o aluno seja notificado a respeito da data da entrega. Todas as tarefas e atividades foram postadas no ambiente. O aluno participante pode ouvir os materiais de áudio, assistir aos vídeos instrucionais, ler os artigos em formatos PDF *online*, comunicar-se, postar atividades sem necessidade de fazer o *download* dos arquivos,

porém as atividades e tarefas foram realizadas fora do ambiente, já que o Edmodo não oferece recursos que permitam interação entre os alunos em forma de áudio e vídeo. Foi necessário utilizar recursos tecnológicos externos para a execução das tarefas. Caso o aluno desejasse assistir ou ouvir ao material de áudio em outro momento que não necessitasse de conexão com a internet, ele tinha a opção de baixar o arquivo.

Com relação aos artigos postados, clicando-se na imagem é possível visualizar e realizar a leitura no ambiente, desde que o artigo não seja muito grande. No caso de artigos com grande quantidade de texto, o ideal seria baixar o arquivo para realizar a leitura. A visualização dos artigos se assemelha à forma pela qual visualizamos uma foto no *Facebook*. Os alunos deixaram o *like* no artigo, informando que o visualizaram, porém não realizaram a discussão no ambiente, no espaço para comentários proposta inicialmente.

A aba de **Tarefas** possui os ícones, anexar arquivo da biblioteca com *link* para o *One Drive* ou *Google Drive*, utilizado para postar arquivos grandes, até o limite máximo de 100MB permitido para postagens no ambiente.

O ícone “**Enviar depois**” observado na figura anterior, na parte inferior da postagem, foi utilizado pelo professor como forma de agendar um horário para a postagem das tarefas. Este recurso foi utilizado para programar a postagem das tarefas em horários diversos como forma de programar as postagens.

A seguir, apresento o recurso utilizado para elaborar os vídeos instrucionais.

2.3.2.3 Vídeos instrucionais: *PowToon*⁴⁸

O *Powtoon* é um *site* utilizado para criar vídeos animados *online*, tanto para divulgação de negócios, produtos, quanto para fins educacionais. É possível produzir vídeos audiovisuais ou somente com recursos visuais. O *Powtoon* foi utilizado na pesquisa em duas situações, para elaborar os vídeos instrucionais fornecendo informações e dicas sobre as tarefas e para fornecer insumos da linguagem a ser empregada na execução das tarefas.

Esse *software* foi escolhido pelo fato de ele permitir, de forma lúdica e motivadora, gravar vídeos com conteúdos animados, podendo facilitar assim, a visualização e a compreensão do conteúdo.

Os vídeos serviram para fornecer informações e instruções para elaboração das tarefas. No curso, para cada tarefa, foram apresentados dois vídeos com recursos visuais e textuais.

⁴⁸ Disponível em www.powtoon.com

Por motivos técnicos da gravação do áudio, não foi possível produzir um material audiovisual conjugado. Para a tarefa de telefonemas, um dos vídeos ofereceu dicas de como utilizar o telefone em ambientes de trabalho; o outro, sobre a linguagem utilizada para atender, efetuar chamadas, anotar ou deixar um recado telefônico. O primeiro vídeo mostra dicas de como atender um telefonema, conforme podemos observar no *print* do vídeo a seguir:

Figura 2.7: *Print* da tela do primeiro vídeo com dicas sobre telefonemas.



Fonte: www.powtoon.com - Vídeo elaborado pelo pesquisador.

O segundo vídeo apresentou a linguagem empregada em uma chamada telefônica com suas devidas funções de linguagem. O próximo *print* do vídeo apresenta a linguagem utilizada para atender uma ligação telefônica e como se identificar em um ambiente de trabalho.

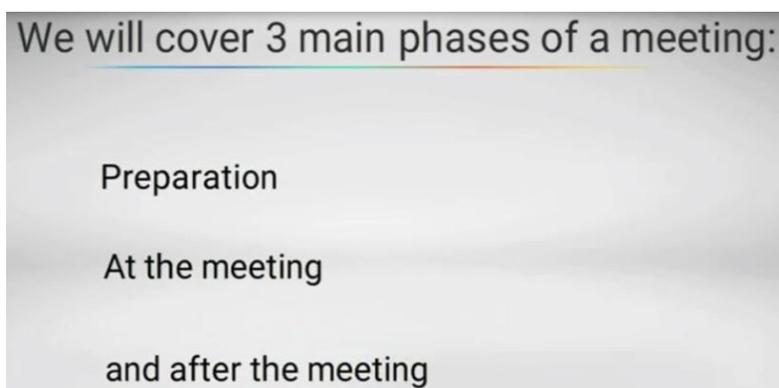
Figura 2.8: Segundo vídeo sobre linguagem utilizada em telefonemas.



Fonte: www.powtoon.com - Vídeo elaborado pelo pesquisador.

Na tarefa de reuniões, o primeiro vídeo listou as fases que compõem uma reunião, os tipos de reunião e forneceu dicas de como conduzir e comportar-se durante uma reunião. O *print* a seguir apresenta a introdução das fases: a preparação, o durante e o pós-reunião.

Figura 2.9: Primeiro vídeo sobre dicas sobre reuniões.



Fonte: www.powtoon.com - Vídeo elaborado pelo pesquisador.

Em cada fase de uma reunião, alguns procedimentos com relação à ética, noções de comportamento e importância da avaliação pós-reunião pelos participantes foram apresentados no vídeo.

Na linguagem utilizada na tarefa sobre reuniões, optou-se por minidiálogos para ilustrar o uso da língua em certas situações durante uma reunião. As situações abordadas

foram: como iniciar uma reunião, opinar, dar sugestões, checar informação e encerrar uma reunião. A seguir, no *print* do vídeo, uma situação de como iniciar uma reunião.

Figura 2.10: Segundo vídeo sobre linguagem de reuniões.



Fonte: www.powtoon.com - Vídeo elaborado pelo pesquisador.

Para a tarefa de apresentação oral, somente um vídeo instrucional foi utilizado para apresentar ao aluno como estruturar sua fala e como empregar a linguagem adequadamente. Para as dicas sobre apresentação oral, uma HQ foi disponibilizada. Para a apresentação e o desenvolvimento de *slides*, o programa *Power Point* mostrou-se conveniente e um modelo foi apresentado ao aluno com a devida estruturação do discurso. O próximo *print* do vídeo mostra como estruturar uma apresentação oral.

Figura 2.11: Vídeo instrucional sobre a estruturação da apresentação oral.



Fonte: www.powtoon.com - Vídeo elaborado pelo pesquisador.

Para a tarefa de entrevista de emprego, dois vídeos instrucionais foram utilizados. O primeiro ofereceu ao aluno dicas sobre comportamento, vestimentas, pontualidade e como

escrever adequadamente um currículo; o segundo, continha perguntas básicas usadas em entrevistas de emprego. Como atividade a ser realizada antes da tarefa final, o aluno tinha que assistir ao vídeo com as perguntas e pensar em possíveis respostas para elas, como forma de preparação para a simulação da entrevista de emprego. O próximo *print* do primeiro vídeo mostra dicas para a preparação para participar de um processo seletivo.

Figura 2.12: Primeiro vídeo sobre dicas em entrevista de emprego.



Fonte: www.powtoon.com - Vídeo elaborado pelo pesquisador.

O vídeo inicia com dicas de como elaborar um currículo para gerar uma entrevista de emprego. O currículo escrito pelo aluno, após ajustes, serviu como parte do processo seletivo para o aluno se candidatar a uma vaga de emprego do classificado utilizado para realizar a tarefa final, a entrevista de emprego. Também foram discutidas no vídeo questões referentes à vestimenta, pontualidade e preparo emocional para enfrentar uma entrevista real.

No *print* a seguir, algumas perguntas utilizadas na tarefa do curso e em entrevistas de empregos. Os alunos prepararam possíveis respostas às perguntas para a realização da tarefa final.

Figura 2.13: Perguntas em uma entrevista de emprego.



Fonte: www.powtoon.com - Vídeo elaborado pelo pesquisador.

A entrevista final foi realizada com base em um classificado de emprego, atividade extraída do material didático do aluno do curso LEA, da BA, mencionado na parte de descrição do curso. Para a tarefa de entrevista de emprego foi utilizado o *Skype* para realizá-la. A entrevista foi gravada pelo professor utilizando um aparelho celular. Na sequência, descrevo o *site Pixton* utilizado na elaboração das tiras de HQ do curso.

2.3.2.4 Elaboração de tiras de Histórias em Quadrinho (HQ): *Pixton*⁴⁹

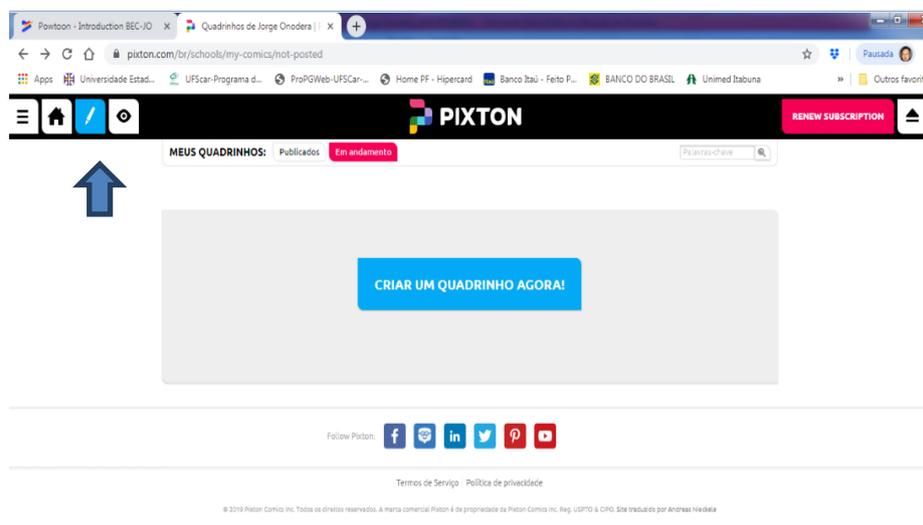
O *Pixton* é um *software online* utilizado para criar e editar tiras de Histórias em Quadrinhos (HQ). Com ele, o usuário pode criar personagens ou apropriar-se de personagens pré-definidos pelo *site*, desenvolver cenários e histórias. Depois de finalizada, é possível baixar a HQ em formato PDF. O *site* tem um recurso interessante que permite ao professor adicionar seus alunos para desenvolver seus quadrinhos dentro de um projeto no *site*. O *Pixton* é um *software* pago; o valor mensal é US\$ 8.99, pago via cartão de crédito. O usuário pode testá-lo gratuitamente por sete dias, porém, essa versão não permite edição, compartilhamento via redes sociais ou *download* em formato PDF da HQ. A utilização da versão paga foi necessária para essa pesquisa devido à realização do *download* do arquivo para postagem no ambiente Edmodo e edições das HQ.

O *site Pixton* foi utilizado pelo professor para criar histórias em quadrinhos cujo objetivo foi apresentar diálogos-modelo utilizados nas tarefas como a linguagem apresentada no vídeo visando à preparação do aluno para a execução da tarefa final.

⁴⁹ Disponível em www.pixton.com.br

Para a criação de uma HQ no *Pixton* há várias fases a serem executadas até o produto final. As fases serão descritas por meio dos *prints* e detalhadas a seguir.

Figura 2.14: Tela para criar um quadrinho.



Fonte: www.pixton.com.br

A primeira tela para começar a criar um quadrinho pode ser iniciada clicando no ícone editar apontado pela seta, a partir daí a página demonstrada abrirá, então é só clicar e a tela “escolha do formato” abrirá conforme observamos no próximo *print*.

Figura 2.15: Tela escolha do formato da HQ.



Fonte: www.pixton.com.br

A escolha do formato impactará o produto final, as opções oferecidas são: **Quadrinho**, uma grade de painéis quadrados iguais; **HQ com legendas**, esse formato permite dar um título, criar legendas de narração e descrição, ele foi utilizado para criar os quadrinhos para a pesquisa, e, por fim, o **Graphic novel** que permite ter quadrinhos de tamanhos variados. Após clicar e escolher o formato, o usuário seleciona o tamanho do painel, conforme mostra o *print* a seguir.

Figura 2.16: Tela de escolha do tamanho do painel.



Fonte: www.pixton.com.br

O tamanho do painel apresenta as configurações e resoluções para impressão do painel, caso seja efetuado. O tamanho escolhido para a pesquisa foi o **Quadrado 1:1** que permite ter três quadrinhos por fileira na HQ; tem o tamanho de **câmera 4:3** com formato retangular e o formato **widescreen 16:9** em formato mais largo, panorâmico. A próxima escolha é referente ao *layout* de painel.

Figura 2.17: Tela de escolha do layout de painel.



Fonte: www.pixton.com.br

As opções oferecidas são **título + descrição**, que permite inserir rótulos ou um título e descrever/narrar os acontecimentos no quadrinho; **somente título**, que permite somente o título do quadrinho sem uma narrativa, e **inscrição única**, que permite redigir uma narrativa no quadrinho. A escolha para a HQ da pesquisa foi o título + descrição, pois a parte descritiva auxilia na contextualização da situação. A seguir, o usuário escolhe o tipo de legenda.

Figura 2.18: Tela de criação de uma HQ com legenda.



Fonte: www.pixton.com.br

O *Pixton* oferece dois níveis de configurações para os quadrinhos: iniciante e avançada. Na pesquisa optou-se pelo modo iniciante, pois permite a escolha de um cenário já

pré-existente e personagens pré-configurados. O próximo *print* exibe os tipos de ambientes oferecidos pelo *site*. Para a pesquisa foi escolhida a opção escritório.

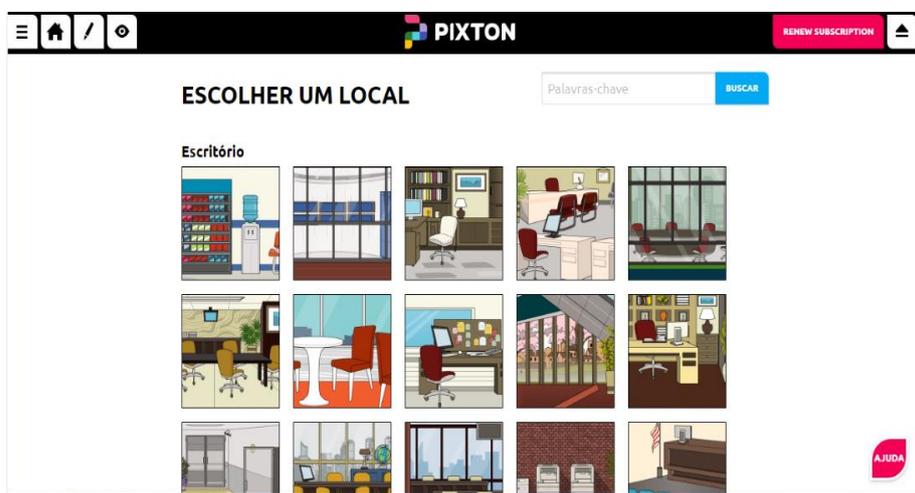
Figura 2.19: Tela de escolha do cenário.



Fonte: www.pixton.com.br

Após a escolha do cenário, seleciona-se o tipo de escritório no qual o usuário deseja desenvolver sua história.

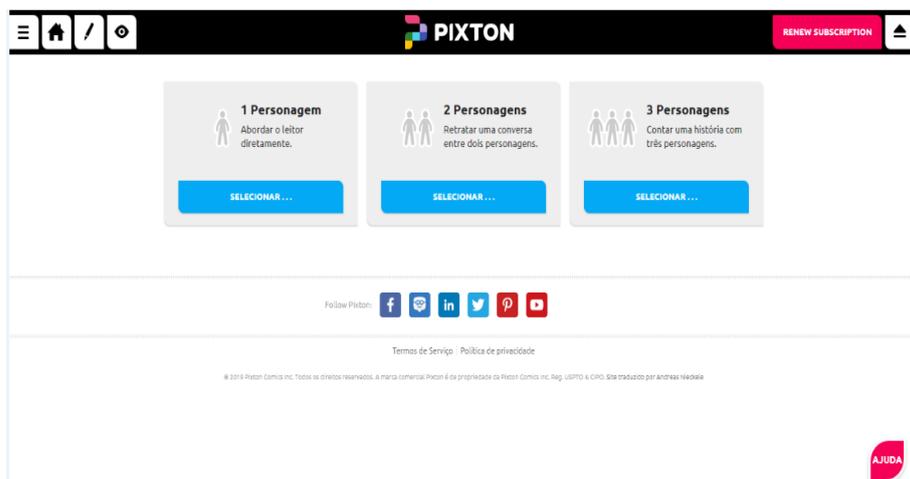
Figura 2.20: Tela de escolha do tipo de escritório.



Fonte: www.pixton.com.br

A partir dessa tela, foram utilizados vários cenários para a elaboração das HQ do curso. A escolha do cenário teve como base, um que se identificasse com a tarefa a ser executada. Por exemplo, uma sala neutra, com uma mesa grande e cadeiras para realizar uma reunião. A próxima tela indica a escolha do número de personagens na história.

Figura 2.21: Tela de escolha do número de personagens.



Fonte: www.pixton.com.br

Existe a opção de construir uma história com até três personagens na HQ. Para a tarefa de apresentação pessoal foram utilizados dois personagens, para o de reunião foram três, para a de telefonema, três personagens, para a apresentação oral, uma personagem, e para a entrevista de emprego, dois personagens. O próximo *print* mostra as opções de escolha dos diferentes tipos de personagens.

Figura 2.22: Tela de escolha do personagem.



Fonte: www.pixton.com.br

Os personagens das HQ do curso foram dois homens, na apresentação pessoal; um homem e duas mulheres para a reunião; e duas mulheres e um homem para telefonema. Para a apresentação oral - uma mulher; e entrevista de emprego: um jovem e uma mulher. O *print* da próxima tela mostra as opções de edição dos quadrinhos.

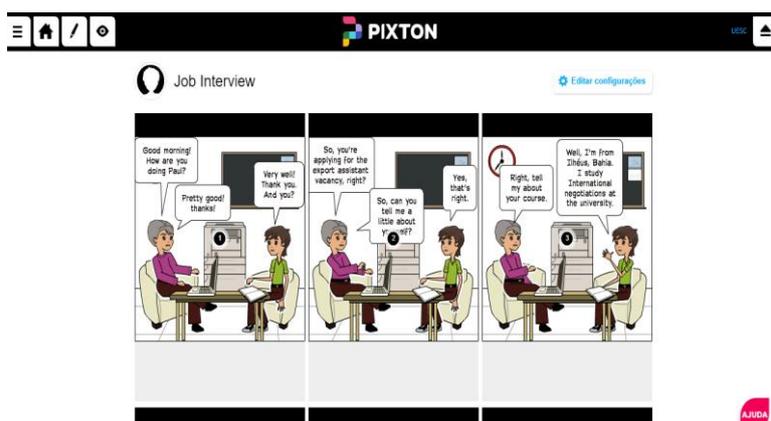
Figura 2.23: Tela de edição da construção da história



Fonte: www.pixton.com.br

Depois da escolha do ambiente, dos personagens, arrumam-se os móveis, inserindo, alterando ou retirando-os do cenário. Na tela, é possível inserir os balões de diálogo, clicando no ícone indicado pela seta na Figura 2.23, e posicionar o balão na direção do personagem, arrastando a parte mais fina do balão; o texto é inserido por meio de uma caixa de texto que aparece dentro do balão. A edição é realizada em cada quadrinho individualmente, o usuário pode aumentar o tamanho do cenário para facilitar a edição dos detalhes. A seguir, um recorte da tela da HQ de entrevista de emprego.

Figura 2.24: Tela de edição dos quadrinhos.



Fonte: www.pixton.com.br

Ao clicar em qualquer quadrinho na imagem anterior, ela abrirá individualmente para edição em um quadrinho maior para melhor visualização de detalhes.

Figura 2.25: Tela de visualização de todos os quadrinhos criados.

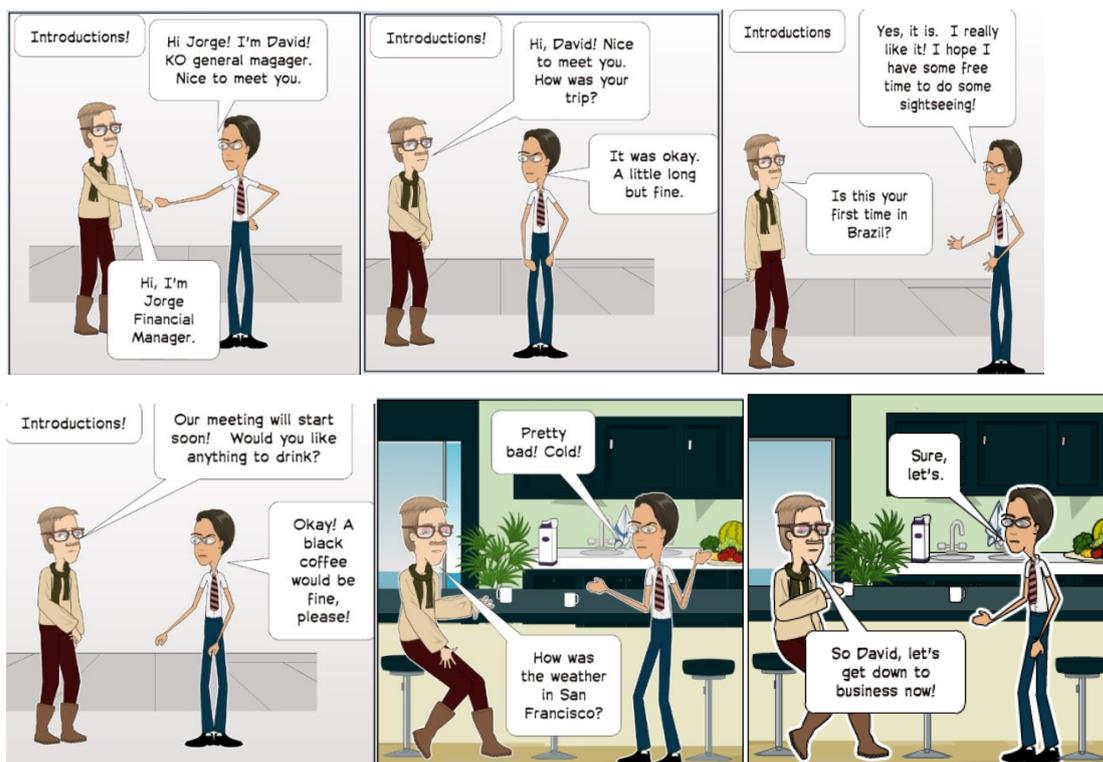


Fonte: www.pixton.com.br

Na tela, podemos visualizar todas as criações das HQ do professor, que pode a qualquer momento ser editada, compartilhada ou baixada em formato PDF. Lembrando que esses recursos só são possíveis na versão paga do *Pixton*.

Apresentamos a seguir, as HQ dos diálogos das tarefas do curso *Business English Online*. Iniciamos com apresentação pessoal. A HQ exhibe o diálogo básico entre dois homens de negócios que se encontram pela primeira vez. Perguntas sobre a viagem e o tempo são comuns nos primeiros encontros.

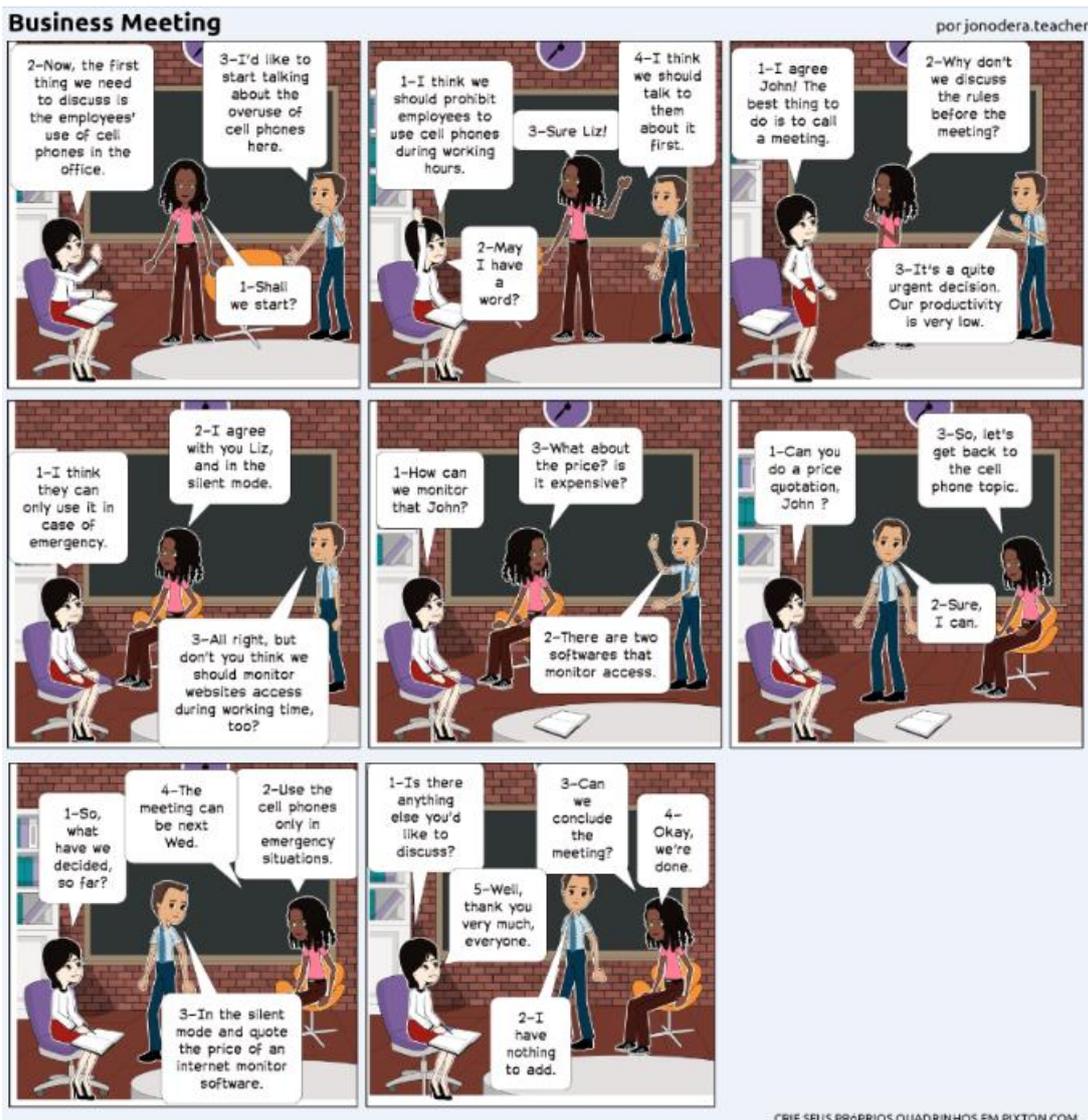
Figura 2.26: HQ sobre apresentação pessoal.



Fonte: HQ elaborada pelo pesquisador.

A próxima HQ é sobre reuniões. A linguagem utilizada nas tiras foi extraída do vídeo sobre linguagem para reuniões. A reunião foi sobre o uso indiscriminado do telefone celular e do computador para outros fins que não o de trabalho, tomando tempo de trabalho e diminuindo a produtividade na empresa.

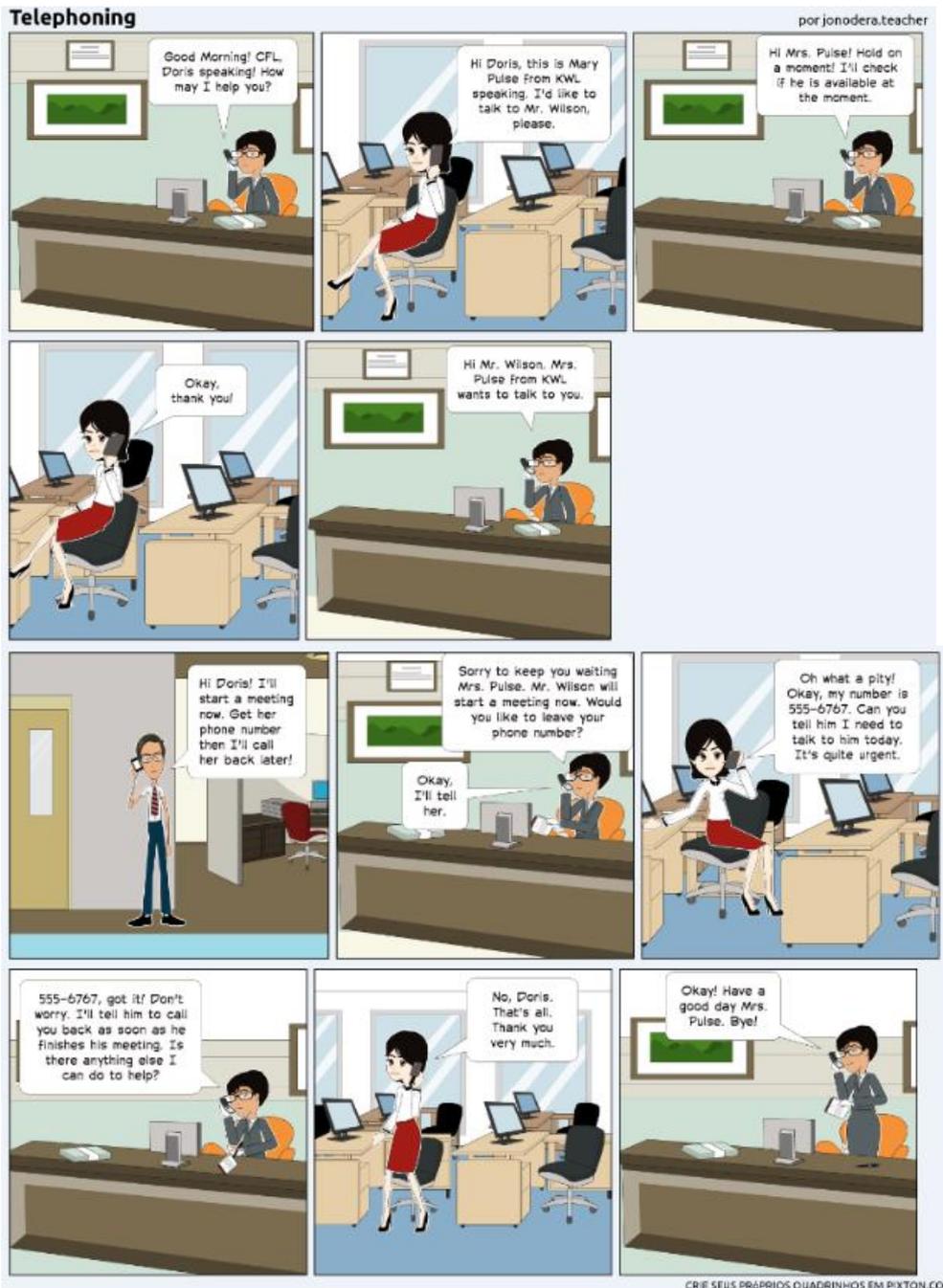
Figura 2.27: HQ sobre reuniões.



Fonte: HQ elaborada pelo pesquisador.

Na imagem a seguir, um recorte da HQ sobre a tarefa de telefonema, em que os personagens simulam uma conversa telefônica e a secretária anota um recado. Uma cliente queria falar com um gerente que estava entrando em uma reunião e não poderia atendê-la, o gerente então solicitou a secretária que anotasse o recado da cliente que após a reunião retornaria a ligação.

Figura 2.28: HQ sobre telefonemas.



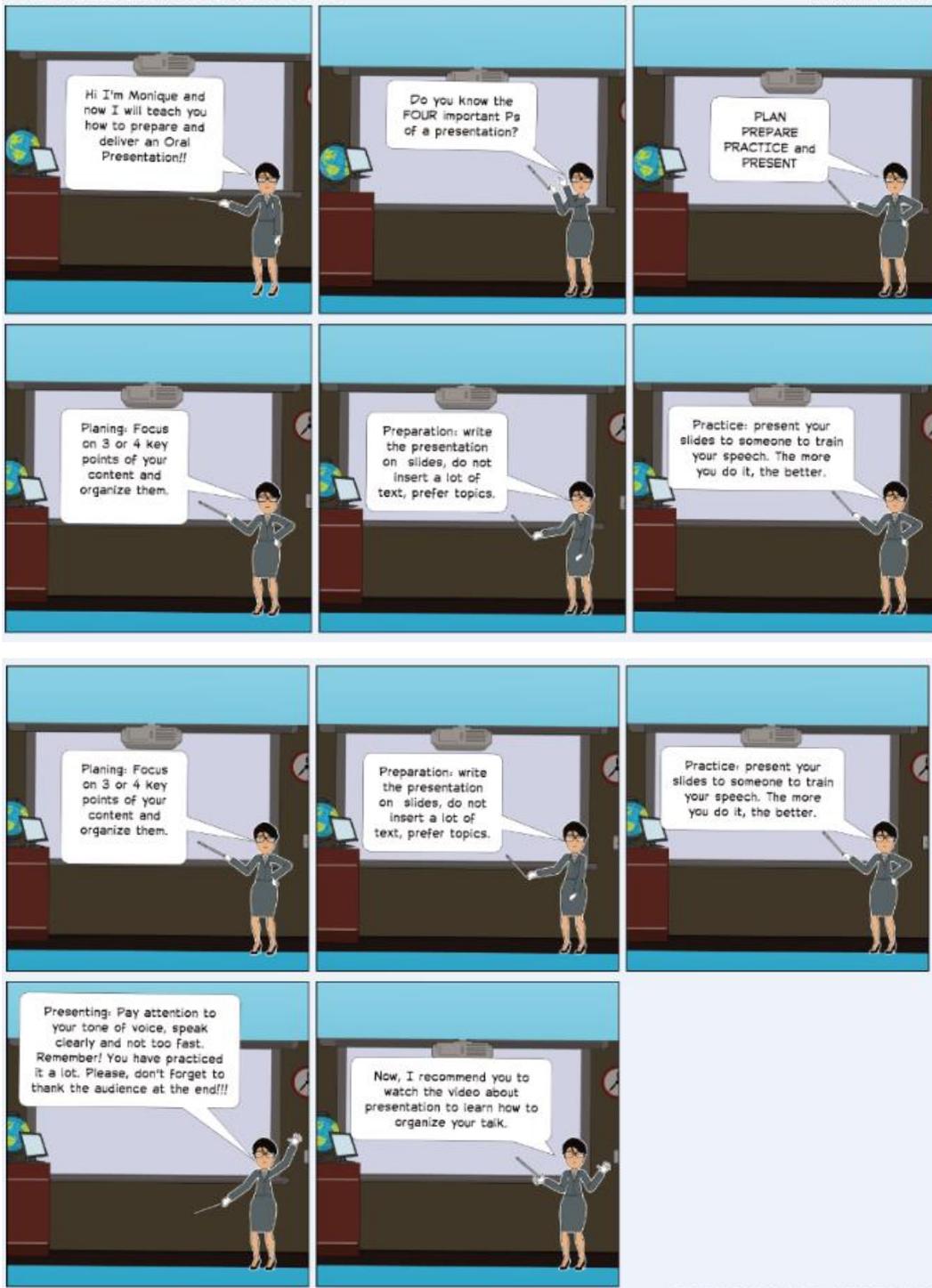
Fonte: HQ elaborada pelo pesquisador.

No recorte da HQ, a tira foi utilizada para demonstrar uma apresentação oral e, ao mesmo tempo, fornecendo dicas de como preparar uma apresentação. O tema da apresentação é a utilização dos 4P em inglês (*plan, prepare, practice and present*) de uma apresentação e algumas dicas para cada etapa.

Figura 2.29: HQ para ilustrar uma apresentação oral.

Oral Presentation instructions 1

por jonodera.teacher

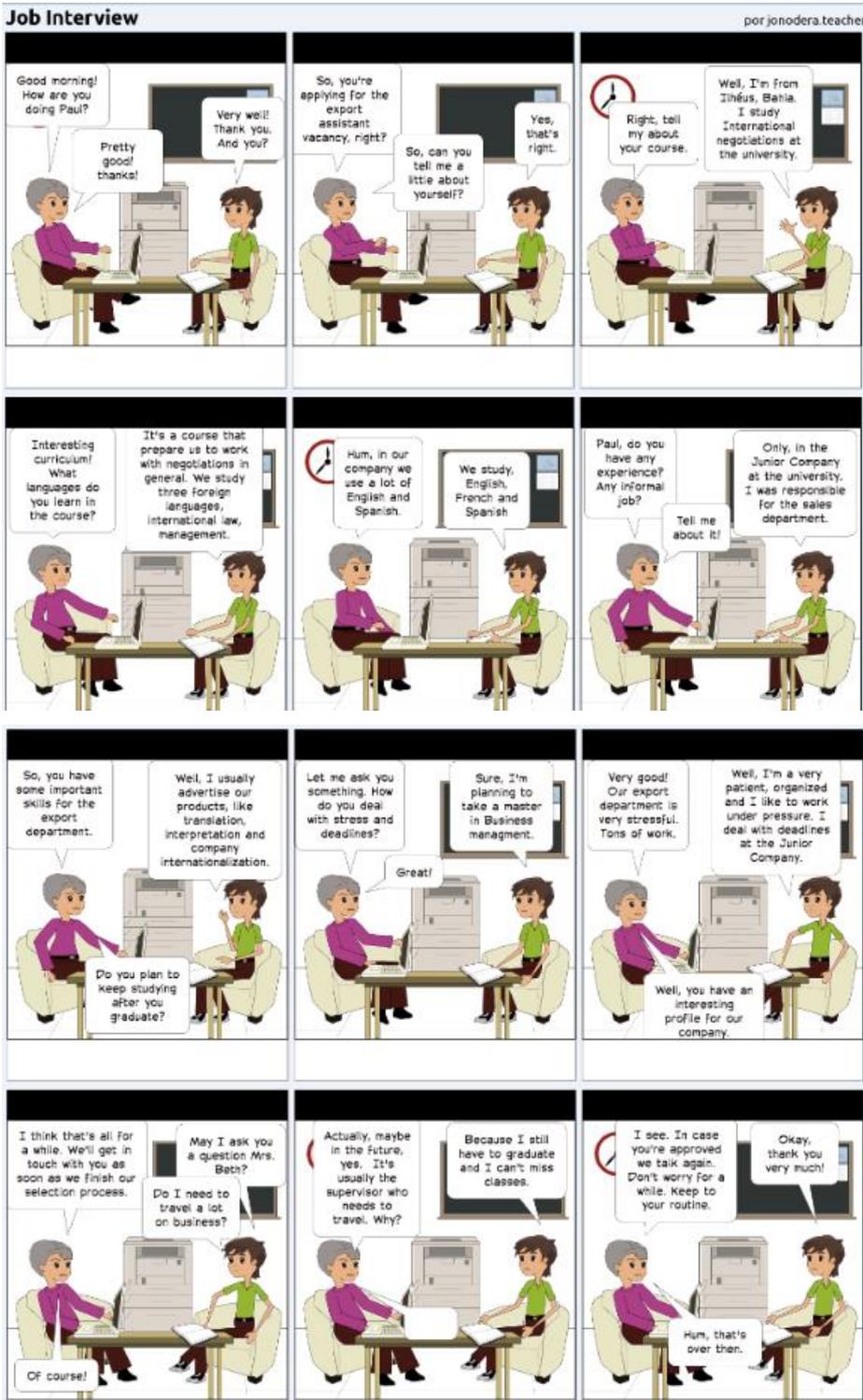


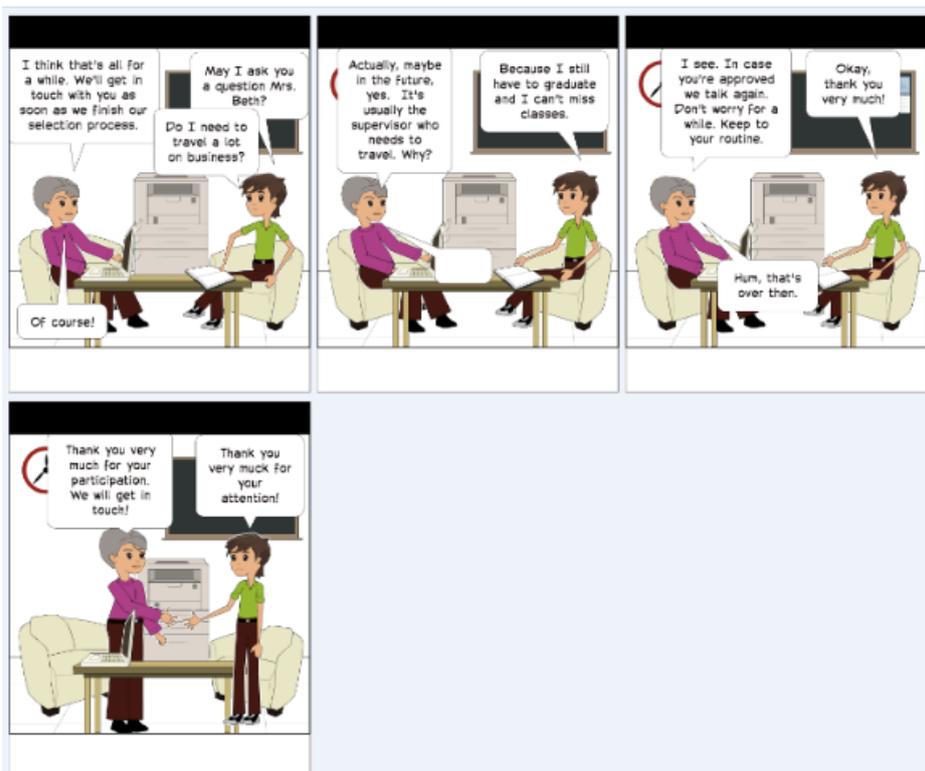
Fonte: HQ elaborada pelo pesquisador.

Na HQ sobre entrevista de emprego (Figura 2.30), foi utilizado, como exemplo, um aluno do curso LEA. A vaga era para um funcionário que falasse línguas estrangeiras, entendesse um pouco de comércio exterior e tivesse disponibilidade para viajar futuramente. As perguntas formuladas pela entrevistadora foram apresentadas no vídeo que contém

perguntas de entrevista de emprego para as quais o aluno preparou algumas possíveis respostas para respondê-las durante a simulação.

Figura 2.30: HQ da entrevista de emprego.





Fonte: HQ elaborada pelo pesquisador.

Por fim, na próxima seção, apresento o conteúdo programático e a descrição das tarefas do curso.

2.3.2.5 Conteúdo programático e descrição das tarefas

O conteúdo do curso foi baseado em tarefas de negócios que tinham como objetivo desenvolver a habilidade de produção e compreensão oral. As tarefas que compõem o curso são: apresentação pessoal, reunião de negócios, telefonemas, apresentação oral e entrevista de emprego. Apesar de as tarefas enfocarem as habilidades de produção e compreensão oral, algumas exigiram do aluno a utilização das habilidades de produção e compreensão escrita, por exemplo, no planejamento da reunião, na anotação de recados em um telefonema, na leitura das histórias em quadrinho (HQ), na leitura de artigos para a redação dos *slides* para a apresentação oral e redação do currículo para a entrevista de emprego.

Antes do início do curso, um documento em formato *Word* (Apêndice 3) foi postado para os alunos no ambiente Edmodo, explicando a dinâmica do curso, fornecendo informações sobre datas, prazos, formas de comunicação, informações sobre as tarefas e sua

gravação, assim como um tutorial sobre o acesso e navegação no ambiente Edmodo. Na sequência, um vídeo inicial de boas-vindas com o conteúdo do curso foi postado.

A estrutura das tarefas foi baseada no modelo proposto por Ellis (2003, p. 244). O conteúdo do curso, suas fases e a descrição da estrutura das tarefas seguem o modelo apresentado a seguir:

Quadro 2.5: Fases e estrutura das tarefas do curso *Business English Online*.

Fases	Conteúdo e estrutura das tarefas
A - Pré-tarefa	- atividades preparatórias para executar pré-tarefa - modelo de diálogos da tarefa (HQ) - tarefa similar à tarefa final utilizando recursos tecnológicos
B- Execução da tarefa	- instruções para a execução da tarefa final - sem limite de tempo para execução da tarefa. - número de participantes - interação - dispositivos tecnológicos utilizados
C- Pós-tarefa	- relatório reflexivo do aluno (avaliação das tarefas e do curso) - <i>feedback</i> do professor sobre as tarefas.

Fonte: Adaptado pelo pesquisador com base no modelo de Ellis (2003, p.244).

As tarefas foram estruturadas e adaptadas com base no modelo proposto por Ellis (2003, p.244), composto por três fases: pré-tarefa, execução da tarefa (durante a tarefa) e pós-tarefa. O que distingue a pré-tarefa da tarefa final é o grau de complexidade para sua realização, sendo elas, similares no formato. As tarefas do curso têm como objetivo principal desenvolver a oralidade dos alunos do curso LEA por meio de tarefas similares as desempenhadas no mundo corporativo. As tarefas são descritas em detalhes com base na informação nos quadros descritivos a seguir. As tarefas foram nomeadas tomando como base a forma a que são referidas nos livros didáticos de Inglês para Fins de Negócios. Decidi me referir às tarefas como: tarefa de reunião, de telefonemas, de apresentação oral e de entrevista de emprego. Neles, apresentam-se as fases e características relacionadas a cada tarefa e suas particularidades. As tarefas já mencionadas presentes no curso são: apresentação pessoal, reunião, telefonema, apresentação oral e entrevista de emprego. Inicio com a tarefa de apresentação oral demonstrada no quadro a seguir.

Quadro 2.6: Descrição da tarefa de Apresentação Pessoal.

APRESENTAÇÃO PESSOAL (2 horas)	
Objetivo: Aprender como se apresentar em situações de negócios ou informalmente e falar sobre si mesmo em língua inglesa.	
Fases da tarefa	Conteúdo e estrutura da tarefa

PRÉ-TAREFA	Vídeo 1: introdução ao curso <i>Business English Online</i> e apresentação do conteúdo do curso e da metodologia.
	HQ modelo de apresentação pessoal.
	Linguagem utilizadas em apresentações pessoais.
	Arquivo de áudio das frases de apresentação pessoal no formato MP4.
	Vídeo 2: instruções para a gravação do vídeo, tempo limite, dicas para gravação e assuntos que devem constar da apresentação pessoal.
EXECUÇÃO DA TAREFA	Tarefa: Gravação de um vídeo com apresentação pessoal dos alunos.

Fonte: Adaptado pelo pesquisador com base no modelo de Ellis (2003, p.244).

A tarefa de apresentação pessoal teve como objetivo desenvolver a habilidade oral do aluno para que ele possa se apresentar em inglês, promovendo socialização com seus pares. O aluno deveria ser capaz de falar de suas preferências, formação acadêmica e profissional, do que gosta e não gosta e sobre o curso LEA. O prazo inicial para entrega foi 02 de setembro de 2017. A entrega dos vídeos ao professor ocorreu entre os dias 04 de setembro de 2017 e 13 de setembro de 2017.

As atividades e tarefas foram todas postadas no ambiente Edmodo. O curso teve início com a postagem do primeiro vídeo que continha instruções sobre a gravação do vídeo de apresentação pessoal e as informações que os alunos deveriam inserir em sua apresentação pessoal: nome completo, idade, cidade de origem, cidade em que mora, semestre do curso LEA que está cursando, mencionar trabalho caso tivesse um; motivo de escolha do curso LEA, opinião sobre o curso LEA e avaliação do curso; atividades de lazer, viagens ao exterior e expectativas sobre o curso *Business English Online*.

Devido a problemas técnicos durante a gravação do áudio nos vídeos contendo a linguagem utilizada nas tarefas do curso, foram disponibilizados, separadamente, materiais em áudio no formato MP4. Durante a tentativa de gravação do áudio nos vídeos, o volume de gravação ficou muito baixo, mesmo utilizando um microfone externo, por isso não foi possível obter um mínimo de qualidade de áudio nos vídeos para disponibilizar aos alunos. Por essa razão, todo o material de áudio das tarefas foi gravado pelo professor/pesquisador com a utilização de um microfone e o telefone celular. O ambiente *Edmodo*, por sua vez, oferecia a opção de contratar profissionais atores para a gravação dos áudios nos vídeos em estúdio cujo preço não era acessível ao pesquisador. Para os vídeos instrucionais contendo informações sobre as tarefas e dicas não foram gravados materiais de áudio separados, sendo somente oferecido o recurso visual e textual nos próprios vídeos.

A seguir, uma HQ ilustrando um diálogo de apresentação pessoal foi postada para servir de modelo para a preparação do aluno. O diálogo acontece entre dois homens que se

encontram pela primeira vez e conversam sobre a viagem e o tempo. Foram postados um arquivo em formato PDF, contendo as frases utilizadas em apresentação pessoal e o material de áudio em formato MP4 das frases presentes na HQ para servir de referência para a prática da pronúncia pelos alunos.

Na sequência, o segundo vídeo foi postado com as instruções para gravação do vídeo de apresentação pessoal. O tempo estabelecido para o vídeo foi de até 3 minutos. O tamanho máximo permitido para postagens de arquivos no Edmodo é de 100MB. Todos os alunos excederam o limite de tamanho do vídeo permitido, impossibilitando a postagem no Edmodo, sendo o vídeo então enviado via *Google Drive*.

Por meio do vídeo de apresentação pessoal foi possível obter uma prévia do nível de conhecimento linguístico dos alunos. Todos os alunos fizeram sua apresentação sem ler um *script*, apresentaram-se de forma natural e espontânea não se preocupando com possíveis erros e com o tempo estipulado de três minutos, ultrapassando o limite de tempo de gravação. Para essa tarefa, não foi pedida a fase da pós-tarefa. O intuito dessa tarefa foi, além de aprender a se apresentar, o de compartilhar suas informações com os outros participantes para que todos pudessem se conhecer melhor. Porém, devido aos vídeos terem ultrapassado o limite de tamanho, ficou impossibilitado o seu compartilhamento com todos os alunos. Eles reclamaram que o vídeo era muito grande e não estavam conseguindo baixar ou assistir aos vídeos. O vídeo foi utilizado para o professor avaliar inicialmente o conhecimento linguístico dos alunos por meio da execução da tarefa de apresentação pessoal. Essa tarefa tinha um caráter mais informal por ser a primeira a ser realizada pelos alunos utilizando informações pessoais e tecnologias. A tarefa serviu também para que os alunos se familiarizassem com o formato do curso, que demandaria várias gravações em vídeo. A próxima tarefa descrita é a de reunião.

2.3.2.5.1 Tarefa de Reunião

Quadro 2.7: Descrição da tarefa de Reunião.

REUNIÃO (8 horas)	
Objetivo: Aprender como organizar, conduzir, participar de uma reunião, dar opinião, concordar, discordar e dar sugestões em língua inglesa.	
Fases da tarefa	Conteúdo e estrutura da tarefa
PRÉ-TAREFA	Vídeo 1: fases de uma reunião. Individual.
	Artigo 1: razões pelas quais realizamos reuniões. Individual.
	Vídeo 2: linguagem utilizada em várias fases de uma reunião. Individual.
	HQ modelo de diálogo de uma reunião de negócios. Individual.

	Artigo 2: videoconferência, reuniões digitais. Individual
	Artigo 3: interculturalidade. Individual.
	Pré-tarefa: simulação de uma reunião com base em recortes de artigos de jornais contendo situações enfrentadas em ambientes corporativos. Atividade em pares.
	<i>Feedback</i> do professor: apontamento dos pontos a serem ajustados para a execução da tarefa final.
EXECUÇÃO DA TAREFA	Tarefa Final: reunião para resolução de problemas no ambiente de trabalho. Todos os alunos participando e interagindo em uma única reunião divididos em dois grupos A e B.
	Tecnologia: câmera do celular ou computador para realizar videoconferência, <i>software apowersoft</i> ⁵⁰ para gravar a tela do computador/celular.
PÓS-TAREFA	Relatório: sobre a execução da tarefa, dificuldades ao realizar a tarefa, avaliação de sua participação. Individual.
	<i>Feedback</i> do professor: pontos positivos e negativos na execução da tarefa. Individual.

Fonte: Adaptado pelo pesquisador com base no modelo de Ellis (2003, p.244).

O objetivo da tarefa de reunião de negócios é aprender a participar, conduzir uma reunião em língua inglesa em ambientes de trabalho. Espera-se que os alunos aprendam também como dar opinião, interromper um participante colocando sua posição durante a reunião, concordando ou discordando da opinião e sugerindo outras possibilidades. A data programada para o término dessa tarefa foi 30 de setembro de 2017. Porém, a tarefa final foi entregue em 15 de outubro de 2017. A coleta dos dados que compreendeu o vídeo da tarefa final e os relatórios reflexivos ocorreu entre os dias 15 de setembro e 23 de outubro de 2017.

Na preparação para a pré-tarefa, no primeiro vídeo postado no ambiente, foram apresentadas as fases de uma reunião na qual foram abordadas: como preparar uma reunião, propósitos para se realizar uma reunião, planejamento, como se comportar durante uma reunião, o papel dos participantes e ações pós-reunião.

O próximo passo foi a leitura de um artigo em inglês sobre as razões pelas quais as pessoas participam de uma reunião e os tipos de reuniões. Aos alunos, foi proposto que lessem e discutissem o conteúdo do artigo no Edmodo, porém os alunos deixaram o *like*, mas não discutiram o conteúdo *online*.

Na sequência, o segundo vídeo foi postado. O conteúdo girava em torno da linguagem utilizada em reuniões, a saber: iniciar uma reunião, conduzir uma reunião, interromper, pedir opinião, dar opinião ou sugestão, concordar, discordar e terminar uma reunião. Os alunos tinham que assistir ao vídeo e estudar a linguagem utilizada em cada etapa para se preparar para planejar uma reunião.

⁵⁰ *Apowersoft*- software para captura de tela de computador. Um programa que grava toda atividade da tela do computador em formato MP4. Acesso em 20.09.2018 <<https://www.apowersoft.com.br/captura-de-tela-pro>>

A HQ forneceu um modelo de uma reunião de negócios para leitura e tratou do uso demasiado do telefone celular e do computador para fins pessoais, durante o expediente de trabalho prejudicando assim, a produtividade. Os personagens da HQ discutiram possíveis soluções para o problema.

Um segundo artigo sobre videoconferências e reuniões digitais e um terceiro artigo sobre interculturalidade em reuniões com estrangeiros, todos em inglês, foram postados no ambiente e as orientações foram as mesmas, isto é, eles deveriam ler e discutir o conteúdo na plataforma. No entanto, mais uma vez, os alunos não discutiram o assunto no ambiente, comentando, ao final, que acharam o conteúdo do artigo interessante e importante, porém não houve discussão sobre ele.

Finalmente, a pré-tarefa foi postada no ambiente em 15 de setembro de 2017 e consistiu em organizar a simulação de uma reunião curta baseada na leitura de recortes de jornais cujas temáticas abordadas foram: felicidade no trabalho, férias X produtividade, idade ideal para aposentadoria e eficiência do sistema *home office* de trabalho. Os recortes foram extraídos do material didático utilizado no curso LEA da BA. Os alunos deveriam utilizar a linguagem sobre reuniões apresentada no segundo vídeo. Os pares para interação foram divididos da seguinte forma: dois pares com um aluno do RJ e outro da BA e outro com dois alunos de semestres diferentes do RJ, um do segundo semestre e um do quarto semestre, totalizando seis participantes, formando as duplas de trabalho para a execução da pré-tarefa. Os alunos simularam uma reunião curta abordando e discutindo as questões propostas. A reunião via videoconferência foi agendada e gravada pelos alunos para a pesquisa. Os alunos utilizaram um aplicativo *online* para captura de tela do computador, o *Apowersoft*. Todas as gravações dos vídeos das tarefas restantes foram realizadas utilizando esse aplicativo.

Após a execução da pré-tarefa, os vídeos dos alunos foram analisados e, quando necessário, foram sugeridas algumas adaptações na forma de conduzir a reunião como *feedback* da tarefa, visando à preparação para a execução da tarefa final. Os vídeos foram entregues entre o período de 15 e 27 de setembro de 2017.

A tarefa final foi postada no Edmodo em 28 de setembro de 2017 e consistiu em realizar uma reunião para discutir problemas enfrentados em ambientes de trabalho. Foram utilizadas as opiniões de quatro funcionários insatisfeitos. Os problemas relatados pelos funcionários são: muitas horas extras sem o devido pagamento, acarretando problemas de saúde; muito desperdício na empresa, começando pelo desperdício de energia, ar condicionado ligado com as janelas abertas, as luzes ligadas em várias salas, o excessivo uso

de folhas de papéis no escritório; alta rotatividade de funcionários na empresa, acarretando em insegurança em perder o emprego e desmotivação para trabalhar e, por fim, a discriminação de funcionárias do sexo feminino com pagamento inferior ao dos homens, sem oportunidade de promoção. Para a mulher, o trabalho em equipe é difícil em ambiente masculino, ela acaba por não ter voz ativa na empresa. A atividade foi extraída de um livro didático utilizado no curso LEA da BA. A reunião foi realizada com todos os alunos do curso divididos em dois grupos A e B, cada grupo teve um líder para conduzir a reunião. Os ausentes deveriam justificar sua ausência ao aluno que conduziu a reunião, aproximando, dessa forma, de uma reunião real. Houve apenas uma ausência na reunião, devidamente justificada com o aluno que conduziu a reunião. Os alunos se organizaram por meio do *whatsapp* e agendaram uma data e um horário para realizar a reunião e gravá-la em vídeo. O envio do vídeo da tarefa final ocorreu em 15 de outubro de 2017.

A pós-tarefa de reuniões consistiu na entrega do relatório reflexivo, um documento em que deveriam constar: suas impressões sobre as tarefas do curso, dificuldades ao realizar as atividades, o que gostou e não gostou do curso, das tarefas, o que aprendeu sobre reuniões, como praticou a pronúncia para executar as tarefas. O relatório reflexivo sobre a tarefa de reuniões foi entregue entre os dias 17 e 23 de outubro de 2017.

O *feedback* foi fornecido aos alunos pelo professor individualmente via *chat* do Edmodo. Durante o *feedback* aos alunos foram abordados os pontos positivos e negativos da tarefa de reuniões, sendo sugeridos ajustes e adequações para a execução da tarefa futuramente. A seguir, será descrita a tarefa de telefonema.

2.3.2.5.2 Tarefa de Telefonema

Quadro 2.8: Descrição da tarefa de Telefonema.

TELEFONEMA (6 horas)	
Objetivo: Aprender como realizar e receber chamadas telefônicas, deixar e anotar um recado em língua inglesa.	
Fases da tarefa	Conteúdo e estrutura da tarefa
PRÉ-TAREFA	Vídeo 1: dicas sobre atendimento telefônico. Individual.
	Artigo 1: telefonemas bem sucedidos. Individual.
	Vídeo 2: linguagem utilizada em telefonemas para receber e efetuar ligações, anotar e deixar recados. Individual.
	HQ: modelo de uma conversa telefônica. Recebendo uma ligação e transmitindo um recado. Individual.
	Exercício: preencher lacunas com base em material de áudio anotando um recado. Individual.
	Pré-tarefa: ligação telefônica, deixando e anotando recados relativos a situações de trabalho. Em pares.

	<i>Feedback</i> do professor: apontamento dos pontos a serem ajustados para a execução da tarefa final.
EXECUÇÃO DA TAREFA	Tarefa Final: ligação telefônica entre cliente e fornecedor. Anotando e deixando recados sobre o pedido de um produto, pedidos de catálogos, endereços, <i>e-mail</i> e confirmações de ações. Em pares.
	Tecnologia: <i>Skype</i> via celular ou computador e telefone celular pessoal do aluno.
PÓS-TAREFA	Relatório: sobre a execução da tarefa, dificuldades ao realizar a tarefa, avaliação de sua participação. Individual.
	<i>Feedback</i> do professor: pontos positivos e negativos na execução da tarefa. Individual.

Fonte: Adaptado pelo pesquisador com base no modelo de Ellis (2003, p.244).

O objetivo da tarefa de telefonema é desenvolver a oralidade do aluno para realizar e atender telefonemas, deixar e anotar recados utilizando a língua inglesa em contexto de negócios. O prazo inicial para a entrega da tarefa de telefonema foi 21 de outubro de 2017. Entretanto, devido ao atraso, a última tarefa foi entregue em 27 de novembro de 2017. A coleta dos dados que compreendia os áudios das tarefas finais e os relatórios reflexivos ocorreu entre os dias 06 de novembro e 07 de dezembro de 2017.

O primeiro vídeo postado no ambiente Edmodo em 30 de outubro de 2017 visava à preparação para a execução da pré-tarefa e tarefa final. Ele continha dicas sobre: formas de atendimento telefônico, lista de checagem antes de realizar uma ligação, lista de checagem após realizar uma ligação, etiqueta ao falar ao telefone, tom de voz e polidez relacionadas ao uso do telefone em ambientes de trabalho.

Posteriormente, o artigo sobre telefonemas bem sucedidos em inglês foi postado no ambiente também no dia 30 de outubro de 2017 para leitura. Ele abordava situações em que as ligações telefônicas em língua inglesa não ofereciam problemas, dicas sobre tom de voz, checagem de informação, anotar antecipadamente o assunto a ser tratado, anotar informações durante a ligação e checar informações via *e-mail*. A leitura do artigo auxiliaria na preparação para realizar ligações utilizando a língua inglesa. O artigo foi extraído do material didático utilizado no curso LEA da BA. Os alunos deveriam ter lido e discutido o assunto deixando suas opiniões no ambiente, mas eles não o fizeram. Justificaram a não leitura e discussão pela falta de tempo.

O segundo vídeo, contendo a linguagem utilizada em telefonemas, como, por exemplo, receber e realizar ligações telefônicas e lidar com dificuldades na comunicação, foi postado no ambiente, em 30 de outubro de 2017, junto com o primeiro vídeo e o primeiro artigo. O aluno foi instruído a assistir ao vídeo e memorizar a linguagem utilizada nas

situações mencionadas. Toda a linguagem utilizada para executar as tarefas foi disponibilizada em forma de áudio em formato MP4 para a prática da pronúncia.

Após a postagem do artigo, uma HQ simulando um modelo de conversa telefônica em um ambiente de trabalho foi postada. A situação envolvia uma cliente ligando para uma empresa e solicitando falar com uma determinada pessoa. No entanto, essa pessoa estava em uma reunião. Assim, a cliente deixou um recado com a secretária para que a pessoa retornasse sua ligação.

Para praticar a habilidade de compreensão oral e anotações de recados, uma atividade de *listening* foi postada no ambiente, em 01 de novembro de 2017. Os alunos tiveram que ouvir o áudio de uma secretária eletrônica e preencher lacunas do recado com as informações que faltavam. Os falantes presentes no áudio são nativos e não nativos de diversas nacionalidades. A variedade de sotaques é essencial para os alunos se adaptarem as negociações com diversas nacionalidades. A atividade foi extraída do material didático utilizado no curso LEA, da BA. As respostas dos exercícios para correção foram disponibilizadas no ambiente Edmodo, após dois dias da postagem do exercício.

A pré-tarefa, postada em 03 de novembro de 2017, teve como objetivos aprender a deixar e anotar um recado em língua inglesa. A pré-tarefa consistia em realizar uma ligação telefônica, deixando e anotando recados curtos em inglês, baseados em algumas situações de trabalho. A atividade da pré-tarefa foi extraída do material didático do curso LEA. Ela foi realizada em pares escolhidos pelo professor, o mesmo da tarefa de reunião, um aluno do RJ e outro da BA compunham o par, totalizando dois pares RJ-BA e um RJ-RJ (um do segundo semestre e outro do quarto) devido à diferença no número de participantes entre RJ e BA. Cada um dos alunos realizava uma ligação e deixava um recado, o outro anotava o recado, os papéis foram invertidos após cada ligação. Cada aluno realizou quatro ligações telefônicas. Os alunos utilizaram telefone celular e o *Skype* para realizar a pré-tarefa, pois eles tinham que gravar a pré-tarefa em áudio como parte da pesquisa. A entrega dos áudios da pré-tarefa ocorreu entre os dias 06 de novembro de 2017 e 15 de novembro de 2017. Após a realização da pré-tarefa, um *feedback* individual foi fornecido pelo professor, via mensagem no Edmodo, com o objetivo de promover ajustes e preparação para a execução da tarefa final.

A tarefa final, postada em 11 de novembro de 2017, consistiu em realizar uma ligação telefônica em que um dos alunos dos pares de trabalhos estabelecidos, assumia o papel de cliente e o outro de fornecedor. O objetivo da tarefa final foi realizar uma ligação telefônica e deixar um recado, ao outro aluno coube anotar o recado. A situação envolvia uma ligação de

um cliente a um fornecedor sobre o pedido de um produto a ser realizado. O cliente solicitava catálogos, deixava um novo endereço para entrega, um novo endereço de *e-mail*, ao final o cliente solicitava ao fornecedor uma confirmação do pedido via *e-mail*. Após a realização da primeira parte, os papéis foram invertidos, novas informações sobre endereços, *e-mail* e produtos foram fornecidas, o outro aluno que atendeu o telefonema na primeira parte assumiu o papel de cliente, dessa vez, realizando a ligação. A entrega dos áudios ocorreu entre os dias 17 de novembro e 27 de novembro de 2017.

A pós-tarefa de telefonema consistiu na entrega do relatório reflexivo, um documento em que deveriam constar: suas impressões sobre as tarefas do curso, dificuldades ao realizar as atividades, o que gostou e não gostou do curso e das tarefas, o que aprendeu sobre telefonemas em língua inglesa, como praticou a pronúncia para executar as tarefas. O relatório reflexivo sobre a tarefa de telefonemas foi entregue entre os dias 28 de novembro de 2017 e 07 de dezembro de 2017.

O *feedback* foi fornecido aos alunos pelo professor via Edmodo. Foram abordados os pontos positivos e negativos da tarefa de telefonemas, sendo sugeridos ajustes e adequações para execução da tarefa futuramente. A seguir, será descrita a tarefa de apresentação oral.

2.3.2.5.3 Tarefa de Apresentação Oral

Quadro 2.9: Descrição da tarefa de Apresentação Oral.

APRESENTAÇÃO ORAL (6 horas)	
Objetivo: Aprender como planejar, preparar slides, praticar e apresentar oralmente um conteúdo formal em língua inglesa.	
Fases da tarefa	Conteúdo e estrutura da tarefa
PRÉ-TAREFA	Vídeo 1: como estruturar uma apresentação oral.
	HQ: fases de uma apresentação oral.
	WORD: modelos de slides para preparar a apresentação.
	Atividade: assistir a um vídeo de uma apresentação oral e avaliá-la com base na linguagem de apresentação oral.
	<i>Feedback</i> do professor: apontamento dos pontos a serem ajustados para a execução da tarefa final.
EXECUÇÃO DA TAREFA	Tarefa Final: pesquisar, planejar e realizar uma apresentação oral sobre assuntos relacionados ao curso LEA (economia, negociações internacionais, exportação, importação, línguas estrangeiras, etc.) e gravá-la em vídeo.
	Tecnologia: câmera do celular ou computador e celular pessoal do aluno.
PÓS-TAREFA	Relatório: sobre a execução da tarefa, dificuldades ao realizar a tarefa, avaliação de sua participação. Individual.
	<i>Feedback</i> : pontos positivos e negativos na execução da tarefa. Individual.

Fonte: Adaptado pelo pesquisador com base no modelo de Ellis (2003, p.244).

O objetivo da tarefa de apresentação oral é desenvolver a habilidade do aluno para planejar, preparar *slides*, praticar e apresentar oralmente um conteúdo formal em língua inglesa. Todas as atividades foram postadas no dia 25 de novembro de 2017. O prazo inicial para entrega da tarefa de apresentação oral foi 19 de novembro de 2017. Porém, com os atrasos, a última tarefa a ser entregue pelo aluno ocorreu em 13 de dezembro de 2017. A coleta dos dados que compreendeu os vídeos das tarefas finais e os relatórios reflexivos ocorreu entre os dias 30 de novembro de 2017 e 18 de dezembro de 2017.

A tarefa de apresentação oral iniciou com a postagem de uma HQ que apresentou a importância dos 4P em inglês (*plan, prepare, practice and present*) na estruturação de uma apresentação. A atividade foi baseada no material didático utilizado no curso LEA, da BA.

O primeiro vídeo postado no ambiente abordou como estruturar a linguagem em uma apresentação oral e suas partes. As partes abordadas foram: como abordar o público, informar o tópico/tema de seu discurso, apresentar o conteúdo de uma apresentação, iniciar uma apresentação, resumir após apresentar, lidar com perguntas do público ao final, responder questões complexas e agradecer o público ao término da apresentação.

Então, foi postado a seguir, um conjunto de *slides* no formato *Power Point* para servir de modelo para a elaboração da apresentação oral baseado na linguagem proposta no primeiro vídeo.

O segundo vídeo apresentou instruções para organizar a tarefa final, os assuntos a serem abordados nas apresentações, tempo de duração da apresentação, prazo de entrega da tarefa, importância do planejamento, da pesquisa, criatividade na elaboração dos *slides*.

Após a apresentação do vídeo, uma atividade foi proposta aos alunos. Eles deveriam analisar uma apresentação oral, pesquisada na *web*, e com base na linguagem utilizada em apresentações, deveriam comparar o discurso da apresentação com a linguagem proposta no curso, verificar a linguagem utilizada com mais frequência e outras diferentes das apresentadas no vídeo do curso.

Na tarefa final, os alunos escolheram e gravaram suas apresentações orais baseados em temáticas relacionadas ao curso LEA, por exemplo, economia, diplomacia, exportação, importação, inglês nas negociações, tradução, etc. Após a escolha do tema, iniciaram a pesquisa em artigos de revistas e jornais em inglês sobre a temática, após a leitura do artigo escolhido pelo aluno, o próximo passo foi a redação dos *slides* da apresentação em língua inglesa. Após a prática da apresentação, o passo seguinte foi gravá-la em vídeo. O tempo do vídeo deveria ser entre cinco e dez minutos. Os vídeos foram entregues via *e-mail* e pelo *link*

do *Google Drive* devido ao tamanho que mais uma vez ultrapassou os 100 MB permitidos no ambiente. A data da entrega das apresentações ocorreu entre os dias 29 de novembro de 2017 e 13 de dezembro de 2017.

A pós-tarefa de apresentação oral consistiu na entrega do relatório reflexivo, um documento em que deveriam constar: suas impressões sobre as tarefas do curso, dificuldades ao realizar as atividades, o que gostou e não gostou do curso, das tarefas, o que aprendeu sobre organizar e realizar uma apresentação oral em língua inglesa, como praticou a pronúncia para executar as tarefas. O relatório reflexivo sobre a tarefa de telefonemas foi entregue entre os dias 05 de dezembro de 2017 e 18 de dezembro de 2017.

O *feedback* foi fornecido aos alunos pelo professor, via Edmodo. Nele, foram abordados os pontos positivos e negativos da tarefa de apresentação oral, sendo sugeridos ajustes e adequações para execução da tarefa futuramente. A seguir, será descrita a tarefa de entrevista de emprego.

2.3.2.5.4 Tarefa de Entrevista de Emprego

Quadro 2.10: Descrição da tarefa de Entrevista de Emprego.

ENTREVISTA DE EMPREGO (8 horas)	
Objetivo: Aprender como se preparar para participar de uma entrevista de emprego em língua inglesa.	
Fases da tarefa	Conteúdo e estrutura da tarefa
PRÉ-TAREFA	Vídeo 1: dicas sobre como procurar um emprego e se preparar para uma entrevista de emprego. Individual.
	Vídeo 2: perguntas realizadas em entrevista de emprego. Preparar respostas às perguntas. Individual.
	Atividade 1: ouvir e reproduzir oralmente frases úteis de uma entrevista. Preparar respostas às perguntas com informações pessoais. Individual.
	Atividade 2: ouvir um áudio e preencher lacunas sobre uma entrevista de emprego. Individual.
	HQ: modelo de diálogo de uma entrevista de emprego. Individual.
	Artigo 1: formas de desenvolvimento de carreira. Individual.
	<i>Currículo Vitae</i> (CV): aluno escrever um CV com base no modelo fornecido pelo professor. Individual.
	<i>Feedback</i> do professor: apontamento dos pontos a serem ajustados para a execução da tarefa final.
Pré-tarefa: responder oralmente às perguntas de entrevista do vídeo 2 simulando uma entrevista. Individual.	
EXECUÇÃO DA TAREFA	Atividade: leitura de classificado de emprego de uma empresa de exportação no exterior. Perfil do candidato: aluno do curso LEA. Individual.
	Atividade: reelaborar CV com base no classificado de emprego para participar da entrevista. Individual.
	Tarefa Final: simulação de uma entrevista de emprego a distância com base no classificado de emprego e CV do aluno. Individual.
	Tecnologia: <i>Skype</i> via celular ou computador para realizar a entrevista a distância. Gravação da entrevista pelo celular e o aplicativo <i>whatsapp</i> .
PÓS-TAREFA	Relatório: sobre a execução da tarefa, dificuldades ao realizar a tarefa, avaliação

	de sua participação. Individual.
	<i>Feedback</i> : pontos positivos e negativos na execução da tarefa. Individual.

Fonte: Adaptado pelo pesquisador com base no modelo de Ellis (2003, p.244).

O objetivo da tarefa de entrevista de emprego é preparar o aluno para participar de um processo seletivo para uma vaga de emprego, focalizando a preparação desde a elaboração do *currículo vitae* até a entrevista de emprego em língua inglesa. O prazo final planejado para o agendamento e realização da entrevista do curso foi 09 de dezembro de 2017. Contudo, alguns alunos conseguiram um trabalho de final de ano para ganhar um dinheiro extra e não puderam realizar as atividades durante esse período (20 de dezembro de 2017 a 20 de janeiro de 2018). Com os atrasos devido ao trabalho e festividades de final de ano, só foi possível retomar o curso e realizar as entrevistas de emprego entre os dias 20 de janeiro de 2018 e 29 de janeiro de 2018. A coleta dos dados, que compreendeu os CV dos alunos, gravação das entrevistas e os relatórios reflexivos, ocorreu entre os dias 30 de novembro de 2017 e 09 de fevereiro de 2018.

Os dois vídeos, as duas atividades, a HQ e o artigo foram todos postados em 14 de dezembro de 2017. O primeiro vídeo para essa tarefa apresentou algumas dicas ao procurar um emprego. Nele, continha como redigir um currículo vitae (CV) e assuntos relacionados à participação em um processo seletivo, desde o momento de envio do CV, até o momento de geração da entrevista. Para essa tarefa, o segundo vídeo foi postado no ambiente logo após o primeiro. Nele, algumas perguntas realizadas em entrevistas de empregos foram apresentadas. As perguntas foram extraídas do material didático utilizado no curso LEA da BA. O aluno tinha que assistir ao vídeo e pensar em possíveis respostas às perguntas propostas utilizando suas informações pessoais. Os assuntos abordados pelas perguntas foram: informações pessoais, experiência profissional, pontos pessoais fortes e fracos, planos futuros e questões complexas.

Continuando, a primeira atividade apresentou algumas frases úteis utilizadas em entrevistas de empregos, perguntas do entrevistador, do entrevistado, acompanhada de material de áudio em formato MP4 para auxiliar na prática da pronúncia. A atividade também foi extraída do livro didático adotado no curso LEA da BA. A segunda atividade, também extraída do material didático do curso LEA, consistia em um exercício de compreensão oral e preenchimento de lacunas de uma entrevista de emprego. A entrevistada é de nacionalidade alemã, reforçando a importância de estar exposto a diferentes sotaques do inglês falado. O aluno deveria preencher com as principais perguntas efetuadas durante a entrevista.

A HQ ilustrou os diálogos realizados em uma entrevista de emprego, os personagens foram um candidato com o perfil do aluno LEA participando de uma entrevista e a entrevistadora.

Na sequência, mais um artigo foi postado no ambiente. O artigo tratava de como melhorar a carreira. O artigo serviu como reflexão sobre a importância de se qualificar continuamente. Mais uma vez, os alunos deveriam discutir no ambiente e opinar sobre o conteúdo. No entanto, os alunos não participaram ativamente no ambiente, sendo um *likeno* artigo, a única ação como prova de o terem visualizado.

O próximo passo foi a elaboração do CV pelo aluno com suas informações pessoais, e depois enviá-lo ao *e-mail* pessoal do professor para análise. Após análise e sugestões de alterações, o CV foi devolvido ao aluno.

A pré-tarefa consistiu em refletir e responder às perguntas de entrevista contidas no segundo vídeo postado no ambiente. Um material de áudio no formato MP4 com perguntas de entrevistas foi disponibilizado no ambiente para a prática da compreensão oral como forma de preparação para a simulação da tarefa final de entrevista de emprego.

A tarefa final foi composta pela leitura de um classificado em que uma vaga de emprego no exterior foi oferecida a candidatos com perfis dos alunos do curso LEA: facilidade de lidar com o público, falar línguas estrangeiras, um pouco de experiência em comércio exterior e negociações, disponibilidade para trabalhar no exterior. O classificado foi extraído do livro didático adotado no curso LEA da BA. Com base no classificado, os alunos deveriam reescrever seus CV em inglês e enviar para o *e-mail* do professor. O próximo passo foi agendar as entrevistas com os alunos.

Para a realização da tarefa final, o agendamento das entrevistas de emprego que ocorreu após a entrega dos CV foi realizada. As entrevistas foram agendadas entre os dias 20 de janeiro de 2018 e 29 de janeiro de 2018. Na data da entrevista uma mensagem via *whatsapp* foi enviada pelo professor para confirmar o agendamento. No dia da entrevista, no horário marcado, individualmente, realizou-se a simulação da entrevista de emprego baseada no CV enviado pelos alunos. A maioria das perguntas foi baseada na linguagem proposta no segundo vídeo do curso. A entrevista foi iniciada com perguntas presentes no vídeo sobre linguagem para entrevistas com a qual os alunos já estavam familiarizados. No decorrer da entrevista, outras perguntas, que não estavam dentre as apresentadas no vídeo, foram realizadas como complemento para obtenção de informações extras. A entrevista foi gravada em vídeo pelo professor e, para garantir a obtenção dos dados para a pesquisa, caso a

gravação do professor apresentasse algum problema técnico, ela também foi gravada pelos alunos. A gravação da tela do *notebook* foi realizada com um aparelho celular, utilizando-se para isso, um tripé. A entrevista foi realizada via *Skype*, pelo computador do professor. A duração de cada entrevista variou entre dez a quinze minutos. Felizmente, não houve problemas técnicos durante a gravação.

A pós-tarefa de entrevista de emprego consistiu na entrega dos relatórios reflexivos, um documento em que deveriam constar: suas impressões sobre as tarefas do curso, dificuldades ao realizar as atividades, o que gostou e não gostou do curso, das tarefas, o que aprendeu sobre participar de um processo seletivo de emprego em língua inglesa, como praticou a pronúncia para executar as tarefas. O relatório reflexivo sobre a tarefa de entrevista de emprego foi entregue entre os dias 02 de fevereiro de 2018 e 08 de fevereiro de 2018.

O *feedback* foi fornecido aos alunos pelo professor, via Edmodo. Foram abordados os pontos positivos e negativos da tarefa de entrevista de emprego, sendo sugeridos ajustes e adequações para execução da tarefa futuramente. Na próxima seção, descrevo os instrumentos e os procedimentos de geração de dados.

2.4 Instrumentos e procedimentos de Geração de Dados

Para gerar os dados da pesquisa, foram utilizados dois questionários, o *CV* dos alunos, entrevistas, tarefas gravadas em áudio e vídeo (áudio visual) e o relatório reflexivo após a realização de cada tarefa. As tarefas são descritas em detalhes na Seção 2.3.4.

Todas as tarefas, instruções e o material do curso foram disponibilizados aos alunos por meio do ambiente Edmodo que operou como hospedeiro de todo o material do curso. Os vídeos das tarefas realizadas foram compartilhados com o professor via *Google Drive* devido ao fato de o tamanho dos vídeos dos alunos excederem ao limite aceito pela plataforma, que é de 100MB. Os *CV* foram enviados ao professor via *e-mail*, os materiais de áudio das tarefas foram disponibilizados via plataforma e os relatórios reflexivos foram entregues ao professor via *e-mail*.

Quadro 2.11: Instrumentos de geração de dados utilizados na pesquisa e seus objetivos.

Instrumento gerador de dados	Objetivo
Questionário 1	Obter informações acerca do histórico do aluno com relação ao estudo da língua inglesa, a familiaridade com tecnologias, o que conseguia desempenhar usando o inglês, dificuldades com o inglês e a tecnologia, o que fazia para praticar a habilidade

	de ouvir-falar.
Questionário 2	Obter informações sobre as percepções dos alunos com relação ao curso, o que aprenderam com o curso, dificuldades na execução das tarefas, desempenho pessoal durante a execução das tarefas, avaliação global do curso e das tarefas.
<i>Currículo Vitae</i> do aluno (CV)	Obter informações pessoais para descrever o perfil do aluno participante da pesquisa.
Tarefas gravadas em áudio	Obter a produção oral do aluno proveniente da interação com seu par utilizando o telefone celular.
Tarefas gravadas em vídeo (audiovisual)	Obter a produção oral derivada das tarefas de apresentação pessoal, reunião, apresentação oral e entrevista de emprego.
Relatório Reflexivo	Obter informações acerca das percepções dos alunos sobre as tarefas do curso, dificuldades ao realizar as atividades e tarefas, sobre sua aprendizagem, do que gostou e do que não gostou do curso, como praticou a pronúncia para realizar as tarefas.
Entrevista	Obter uma avaliação global das tarefas executadas, materiais didáticos, do curso, aprendizagem, relação com os pares, sugestões para futuros cursos.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

Os questionários foram enviados aos alunos via Edmodo e devolvidos por *e-mail*. O primeiro questionário foi enviado no início do curso, em 27 de agosto de 2017, e o segundo, próximo ao final do curso, em 25 de janeiro de 2018.

O primeiro questionário (Apêndice 1) tinha como objetivo identificar aspectos relacionados ao uso de tecnologia que facilita e/ou dificulta a aprendizagem em ambientes virtuais, traçar o perfil do aluno, identificar o conhecimento de língua inglesa na avaliação dos alunos e levantar os conhecimentos prévios sobre aplicativos e tecnologia. Os assuntos do questionário 1, em detalhes, podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 2.12: Distribuição das questões no questionário 1 (apêndice 1).

Assunto	Justificativa	Questões
Perfil do aluno sobre o conhecimento de inglês.	Identificar o tempo que estudou inglês, onde, autoavaliação do nível de inglês, o que consegue fazer com o inglês.	1a a 5.
Dificuldades com tecnologia	Identificar se o aluno tem alguma dificuldade ao utilizar tecnologia.	6
Questões sobre o uso de tecnologia.	Identificar o perfil do aluno como usuário de tecnologia, tempo que fica conectado à internet, programas e aplicativos que utiliza.	7 a 15
Participação em curso com Ensino a Distância (EaD).	Identificar se o aluno tem familiaridade com cursos a distância e os recursos tecnológicos utilizados. Informação sobre curso EaD que realizou.	16, 17 e 18
Estudo da língua inglesa.	Identificar como o aluno estuda	19

	inglês para o curso LEA	
Habilidade de falar-ouvir	Identificar o que o aluno faz para desenvolver a oralidade em inglês.	20
Dificuldades com tecnologia	Identificar fatores que provocam dificuldades ao utilizar tecnologia.	21

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

O segundo questionário (apêndice 2) buscou identificar as percepções dos alunos com relação às tarefas após o término do curso, as habilidades que ofereceram dificuldades na execução das tarefas, o conhecimento sobre as tarefas presentes no curso, estratégias para praticar a habilidade oral, dificuldades encontradas ao executar as tarefas e uma avaliação final do curso. Os assuntos do questionário 2, em detalhes, podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 2.13: Distribuição das questões no questionário 2 (apêndice 2).

Assunto	Justificativa	Questões
Avaliação pós-curso.	Identificar a avaliação do aluno sobre o curso, tarefas, vídeos instrucionais, HQ e nível de inglês após o curso.	1ao 5.
Aprendizagem das tarefas.	Descrever o que o aluno é capaz de fazer referente às tarefas realizadas no curso.	6
Dificuldades nas habilidades.	Identificar as habilidades que ofereceram mais dificuldades na realização das tarefas.	7
Utilização de aplicativos.	Identificar quais aplicativos os alunos utilizaram para desempenhar as tarefas.	8
Dificuldades na preparação das tarefas.	Identificar o que ofereceu mais dificuldades na preparação das tarefas e sua execução.	9
Acesso ao Edmodo.	Identificar como o aluno acessou o ambiente Edmodo.	10
Prática da oralidade para executar as tarefas.	Identificar o que o aluno fez para praticar as habilidades de falar e ouvir.	11
Tecnologia que ofereceu dificuldades.	Identificar qual recurso tecnológico ofereceu dificuldades em sua utilização ao desempenhar a tarefa.	12
Dificuldades e pontos positivos na interação com os pares.	Identificar as dificuldades e os pontos positivos durante o desempenho das tarefas com os pares utilizando tecnologia a distância.	13 e 14
Vantagens e desvantagens de um curso EaD.	Identificar, junto aos alunos, as vantagens e desvantagens observadas ao realizar o curso de inglês para negócios a distância.	15 e 16
Avaliação após o término do curso.	Obter uma avaliação global do curso: pontos fortes e fracos, o que pode ser melhorado, Edmodo, tarefas e sugestões para cursos futuros.	17

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

O *currículo vitae* (CV) do aluno foi elaborado e utilizado para a tarefa de entrevista de emprego. O CV do aluno trouxe algumas informações extras sobre o perfil dos alunos como idade, participação em projetos, trabalhos informais que foi adicionado ao item sobre informações dos participantes.

A tarefa de telefonema foi gravada somente em material de áudio. Não foram gravados vídeos para essa tarefa. Durante a execução da tarefa de telefonema, o aluno teve que gravar sua ligação em formato MP3 para disponibilizá-la para a pesquisa.

As tarefas que geraram os dados a partir de materiais de vídeo com recursos audiovisuais foram as de apresentação pessoal, reuniões, apresentação oral e entrevista de emprego.

Para a tarefa de apresentação pessoal, o aluno gravou um vídeo em formato MP4 fornecendo informações pessoais, sobre seu curso, expectativas do curso *Business English Online* e seus hobbies, formação acadêmica e profissional, do que gosta e do que não gosta e sobre o curso LEA.

Para a pré-tarefa de reunião os alunos tiveram que gravar um vídeo de situações extraídas de recortes de jornais para serem discutidas por meio de reuniões curtas e tomar decisões. A pré-tarefa foi realizada em pares e gravada em vídeo no formato MP4.

Para desempenhar a tarefa final, os alunos organizaram uma reunião com todos os participantes, agendaram data e horário via e-mail para que a reunião acontecesse, pois o RJ fazia parte do horário de verão e a BA não. Uma aluna liderou a reunião. A reunião foi gravada em arquivo, no formato MP4, com todos os participantes, exceto um, que justificou sua ausência como se faz em reuniões reais. A reunião foi baseada em situações para discutir e tentar resolver problemas enfrentados em ambientes de trabalho.

O relatório reflexivo consistiu em um documento redigido após a execução de cada tarefa do curso. Nele deveriam constar: as percepções sobre as tarefas do curso, relato das dificuldades encontradas ao realizar as atividades, pontos positivos e negativos do curso, das tarefas, e como praticou a pronúncia para executar as tarefas.

Logo após o término da realização e gravação das entrevistas de emprego com cada aluno, foi realizada a entrevista para a pesquisa. A última entrevista ocorreu em 29 de janeiro de 2018, data da entrevista de emprego com o último aluno. Os assuntos abordados foram os mesmos solicitados no diário reflexivo, porém, na entrevista, a avaliação abrangeu o curso como um todo. Os assuntos abordados foram: pontos positivos e negativos do curso de uma forma geral, opinião sobre cada tarefa, dificuldades durante o curso em relação à realização das tarefas e o uso da tecnologia, relação e interação com os pares durante o desempenho das tarefas, sugestões para cursos futuros, percepções dos alunos sobre sua aprendizagem e como foi a prática da pronúncia para a execução das tarefas. As entrevistas foram individuais, realizadas via *Skype* e gravadas em vídeo no formato MP4.

Os dados do questionário 2 (apêndice 2) sobre as tarefas, os dados gerados pelo relatório reflexivo e pelas entrevistas foram triangulados ao final. A seguir, apresento o contexto micro da pesquisa, o curso *Business English Online (BEO)*. Na próxima seção, apresento a organização e os procedimentos para análise e apresentação dos dados.

2.5 Organização e procedimentos para análise e apresentação dos dados

Para organizar e descrever os procedimentos da análise dos dados qualitativos gerados para a pesquisa, utilizei a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para responder às perguntas de pesquisa propostas neste estudo.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p.48)

A análise do conteúdo proposto por Bardin (2011) possui três fases: a primeira é a da pré-análise, na sequência, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos dados enfocando os resultados que utilizam a inferência e a interpretação para concluir o processo da análise. (BARDIN, 2011).

Iniciei a organização dos dados com a fase da pré-análise, compilando as respostas dos alunos ao questionário 2 (Apêndice 2); em seguida, realizei a compilação das informações dos alunos provenientes do relatório reflexivo, redigido após a finalização de cada tarefa; na sequência, realizou-se a transcrição das entrevistas dos alunos.

Após a leitura das respostas dos alunos ao questionário 2, separei algumas respostas a algumas questões pertinentes aos questionamentos da pesquisa: questão 06 identificou o que o aluno informou ser capaz de fazer com a Língua Inglesa após o término do curso com relação às tarefas de apresentação pessoal, reunião, telefonema, apresentação oral e entrevista de emprego; questão 11 abordou o que o aluno fez para desenvolver e praticar sua habilidade de ouvir e falar para realizar as tarefas utilizando a língua inglesa; as questões 12, 13 e 14 abordaram as dificuldades enfrentadas no curso de uma forma geral e ao utilizar recursos tecnológicos na execução das tarefas, e a questão 17 abordou uma avaliação global do curso com os pontos positivos e negativos, o que pode ser melhorado, do que gostou e do que não

gostou, opinião sobre o ambiente Edmodo, e em quê o curso contribuiu para melhorar o nível de inglês do aluno.

Solicitei que os diários reflexivos fossem redigidos logo após a execução das tarefas finais. Neles deveriam constar informações acerca das impressões das tarefas do curso; dificuldades ao executar as tarefas e as atividades; do que gostou e do que não gostou; o que aprendeu ao desempenhar as tarefas e como praticou a pronúncia preparando para executar as tarefas. Complilei os dados provenientes dos diários por tarefas e separei as informações por cada tarefa realizada e utilizei recortes das informações fornecidas pelos alunos. A sequência da entrega dos diários foi: reunião, telefonema, apresentação oral e por fim, entrevista de emprego.

O próximo procedimento foi a transcrição das entrevistas com os alunos gravadas em vídeo ao final da tarefa de entrevista de emprego. Obtive então, dados referentes à avaliação global do curso, materiais do curso, das tarefas executadas de uma forma geral (dificuldades, pronúncia), relação com os pares, sugestões para futuros cursos. Ouvi as falas dos alunos com um fone de ouvido e transcrevi e as redigi em um arquivo do programa *Word* da *Microsoft*. Transcrevi as entrevistas na íntegra, a duração aproximada das entrevistas foi entre sete e dez minutos.

A fase seguinte do processo de organização dos dados foi a exploração de todos os dados compilados. Iniciei com a codificação dos dados por temas: percepções sobre o curso, material do curso, tarefas e uso da tecnologia. Após essa divisão, realizei o processo de categorização dos dados. As categorias emergiram por meio do sistema de “caixas”⁵¹ proposto por Bardin (2011). Iniciei então, a leitura dos dados que a autora chama de flutuante e separei as informações por proximidade de sentido, até surgirem as categorias dentro das temáticas identificadas: percepções sobre o curso, material do curso, tarefas e uso de tecnologia.

Para realizar a triangulação visando a responder as perguntas de pesquisa, elaborei um quadro com os depoimentos fornecidos pelos alunos. Com base nos depoimentos dos alunos separei as falas dos alunos por cada temática: eficiência do curso/aprendizagem, percepções sobre sua aprendizagem e sobre o curso.

A primeira pergunta de pesquisa procurou identificar a eficiência do curso de IFN baseado em tarefas orais, ministrado na modalidade a distância. Para responder a primeira pergunta de pesquisa, utilizei fragmentos da utilização da língua inglesa dos alunos durante a

51 “Imagine-se certo número de caixas, dentro das quais são distribuídos objetos (...)”. Uma técnica consiste em classificar os diferentes elementos em diversas caixas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem ao organizar os dados. (BARDIN, 2011, p.43)

execução das tarefas contrastando-as com o material de *input* do curso referente à linguagem utilizada em cada tarefa para verificar se houve aprendizagem das fases e linguagem necessárias para executar as tarefas utilizando a metodologia ativa⁵². A organização e apresentação dos dados seguiu a seguinte divisão, dividi os fragmentos da utilização da língua inglesa dos alunos por cada tarefa contrastando-as com a linguagem apresentada durante o curso para verificar se houve aprendizagem.

Para responder a segunda pergunta de pesquisa, separei os depoimentos dos alunos referentes à sua percepção sobre sua aprendizagem durante a execução das tarefas, obtidos pela triangulação das respostas dos questionários, entrevistas e diários reflexivos. A organização e apresentação dos dados seguiu a seguinte divisão, dividi os depoimentos dos alunos sobre a percepção de sua aprendizagem por cada tarefa executada durante o curso.

Visando a responder a terceira e última pergunta de pesquisa, separei os depoimentos dos alunos referentes à sua percepção sobre o curso, divididos pelas seguintes categorias: percepções sobre o curso, material do curso, tarefa e uso de tecnologia. Na sequência, agrupei as respostas do questionário, entrevistas e diários reflexivos e então, dividi os depoimentos de cada aluno por cada tarefa do curso.

No próximo capítulo, apresento e discuto os resultados da pesquisa.

52 As metodologias ativas enfocam o processo de ensino e aprendizagem no aluno, contrastando com a pedagogia tradicional, centrada no professor, que transmite informação aos alunos que a absorvem de forma passiva. Metodologias Ativas utilizam de práticas pedagógicas que envolvem os alunos em atividades pragmáticas, nas quais eles são protagonistas de sua aprendizagem. (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p.463)

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, inicialmente, apresento e discuto os dados referentes ao nível de proficiência inicial dos alunos identificados por meio do teste BULATS. Retomo aqui os objetivos gerais propostos para este estudo de caso, que são: aplicar e identificar evidências sobre a eficiência de um curso de Inglês para Fins de Negócios (IFN), baseado em tarefas orais na modalidade a distância, utilizando Metodologia Ativa e as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCI); realizar um levantamento das percepções dos alunos sobre sua aprendizagem e o curso de IFN.

Na segunda seção, objetivando responder às perguntas de pesquisa, apresento e discuto os resultados da análise de dados empreendida, distribuídos em três subseções, cada qual visando a responder a cada uma das perguntas a seguir:

- 1) *Quais são as evidências identificadas no curso de Inglês para Fins de Negócios (IFN) baseado em tarefas orais na modalidade a distância utilizando metodologia ativa e as TDIC que provam a eficiência do curso?*
- 2) *Quais são as percepções dos alunos sobre sua aprendizagem no curso de IFN baseado em tarefas orais na modalidade a distância utilizando TDIC?*
- 3) *Quais são as percepções dos alunos sobre o curso de IFN baseado em tarefas orais na modalidade a distância utilizando TDIC?*

3.1 Nível de conhecimento inicial de inglês.

O Quadro a seguir mostra a pontuação do teste BULATS, teste esse que possui equivalência aos níveis do CEFR⁵³. As informações contidas no Quadro serviram para determinar a pontuação e o nível linguístico inicial dos alunos; e para identificar se as tarefas a serem utilizadas no curso estavam adequadas ao nível linguístico dos mesmos.

⁵³ *Common European Framework for Reference of Languages-CEFR (COUNCIL OF EUROPE, 2017)*

Quadro 3.1: Níveis e pontuação do exame BULATS⁵⁴.

Pontuação BULATS	Descrição do nível de proficiência	Nível do CEFR
90 – 100	Proficiente	C2
75 - 89	Avançado	C1
60 - 74	Intermediário Superior	B2
40 - 59	Intermediário	B1
20 - 39	Elementar	A2
10 - 19	Iniciante	A1

Fonte: Catálogo informativo do exame BULATS fornecido pela Cultura Inglesa.

3.1.1 Resultados do teste BULATS

Após a aplicação do teste BULATS em 01 de setembro de 2017, identificou-se o nível de compreensão oral (*listening*) e leitura (*reading*) de cada aluno sobre o conhecimento de termos e situações da área de negócios, seguem-se os resultados conforme demonstrado no Quadro a seguir:

Quadro 3.2: Resultado do teste inicial de proficiência dos alunos no BULATS.

Aluno(a)	RESULTADO BULATS
Pietra	100% - C2
Carlos	92% - C2
Alex	86% - C1
Angélica	68% - B2
Giovana	66% - B2
Roberto	44% - B1

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador

Os alunos obtiveram notas acima do **nível B1**, equivalente ao nível intermediário de acordo com o CEFR, o que os habilitou a acompanhar o curso. As notas dos alunos podem ser observadas no Quadro 3.2. De acordo com os descritores do CEFR de 2017, um aluno no nível intermediário (B1) é capaz de entender informações sobre tópicos comuns do dia-a-dia

⁵⁴ O Quadro da pontuação do BULATS em Português foi extraído do catálogo informativo sobre o exame, fornecido pela escola Cultura Inglesa. O Quadro também pode ser encontrado no site do exame: Disponível em: <<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/bulats/results/>> acesso em 30.07.2017.

ou relacionados ao trabalho, identificando mensagens gerais e detalhes específicos; pode razoavelmente sustentar oralmente uma descrição de assuntos dentro de sua área de interesse, acompanhar uma palestra ou conversar sobre sua área, desde que o assunto seja familiar e a apresentação seja direta e claramente estruturada; consegue ler textos sobre assuntos relacionados à sua área de interesse com um nível satisfatório de compreensão; pode produzir textos simples ligados a uma variedade de assuntos familiares em sua área de interesse. (COUNCIL OF EUROPE, 2017).

Na próxima seção, apresento os resultados referentes à eficiência do curso de IFN.

3.2 Eficiência do curso de Inglês para Fins de Negócios (IFN).

Para responder à primeira pergunta de pesquisa: *Quais são as evidências identificadas no curso de Inglês para Fins de Negócios (IFN) baseado em tarefas orais na modalidade a distância utilizando metodologia ativa e as TDIC que provam a eficiência do curso?*, apresento as transcrições parciais dos diálogos gravados em vídeo pelos alunos durante a execução das tarefas.

Os fragmentos dos diálogos foram transcritos com o objetivo de mostrar de que forma os alunos fizeram uso da linguagem durante a execução da pré-tarefa e tarefa final.

A transcrição dos vídeos gravados das tarefas seguiu a sequência da apresentação e execução das tarefas durante o curso: reuniões, telefonemas, apresentação oral e entrevista de emprego.

As inadequações relacionadas ao uso do inglês durante a realização das tarefas, não foram alterados para manter a autenticidade dos diálogos realizados pelos alunos.

Os alunos escolhidos para a análise e discussão do resultado das tarefas foram os que obtiveram a nota mais alta e a mais baixa no teste BULATS, antes do início do curso. Devido à quantidade volumosa de transcrições das entrevistas e das tarefas, optei por focar a análise em dois participantes, Pietra que obteve a nota mais alta (C2), e Roberto que obteve a nota mais baixa (B1). O objetivo da escolha dos dois alunos foi para comparar o desempenho desses dois alunos durante a realização das tarefas com níveis de conhecimentos distintos, observar se houve diferenças significativas de desempenho durante a realização das tarefas devido ao nível de inglês, e analisar o resultado das tarefas por parte de Pietra e Roberto. Escolhi para observar dois alunos que residem em estados diferentes, Pietra do RJ e Roberto da BA, por se tratar de um curso a distância e a impossibilidade de qualquer tipo de contato

peçoal. Entretanto, apesar do foco das análises estarem voltados para Pietra e Roberto, incluí a tarefa de apresentação oral do aluno Alex (C1) pelo fato de sua apresentação ter sido a mais estruturada e planejada entre todos os alunos, demonstrando que ele estava atento às instruções. Já para a tarefa de entrevista de emprego, decidi incluir a aluna Angélica (B2), pois a aluna demonstrou dúvidas durante a realização da tarefa com relação ao seu comportamento.

Início a seguir pelos dados advindos da pré-tarefa de reunião que foram transcritos e estão sendo trazidos para apoiar a análise.

3.2.1 Pré-tarefa de Reunião (Apêndice 8)

As partes destacadas nos fragmentos dos diálogos das tarefas indicam a utilização do conteúdo proposto sobre a linguagem de reuniões (Apêndice 7). A transcrição dos outros alunos, Carlos (C2), Alex (C1), Angélica (B2) e Giovana (B2)⁵⁵ encontram-se no Apêndice 8.

Durante a execução da pré-tarefa, preparatória para a tarefa final, os alunos realizaram quatro tarefas curtas (Anexo 2), que exigiu deles a utilização dos itens lexicais, estruturas sintáticas e vocabulários de reuniões apresentada durante o curso. Das quatro propostas, somente a primeira tarefa foi transcrita, já que elas eram similares e tiveram como objetivo desempenhar a pré-tarefa visando a preparação para a tarefa final.

As situações foram apresentadas por meio de fragmentos de artigos de jornal, cujos títulos abordados foram: “Trabalhadores felizes trabalham mais”; “Férias curtas aumentam a produtividade”; “Idade para aposentadoria aumenta para 70”, e “trabalho remoto economiza dinheiro de empresas”⁵⁶. A pré-tarefa de reuniões foi realizada em pares. O fragmento escolhido para transcrição foi a intitulada: “Trabalhadores felizes trabalham mais”. A pré-tarefa da reunião foi organizada, agendada e realizada pelos alunos sem a interferência do professor, porém a escolha das duplas foi feita pelo professor.

ANGÉLICA (RJ) E ROBERTO (BA)

Roberto: So, I'd like start talking about the changes in Business environment. So, the first point I'd like to talk about is happy workers work harder (...) what do you think about it?

Angélica: Hum, I guess it is quite important for workers to have good environment that makes them want to improve (...) what about you?

Roberto: Well, I agree with you completely (...) that's a good point talking about (...)

⁵⁵ Indicação das notas obtidas pelos alunos no teste BULATS.

⁵⁶ Títulos em inglês: *Happy workers work harder; Short vacations increase productivity, Retirement age to rise to 70; Teleworking saves companies money.*

Angélica: *So, let's move to the next point (...) that is short vacation increase the productivity.*

Os fragmentos das transcrições da pré-tarefa entre Roberto e Angélica demonstraram que eles assimilaram e utilizaram o vocabulário, os itens lexicais e estruturas sintáticas apresentados durante o curso. Roberto utilizou: *I'd like start talking about (...)* para iniciar a reunião, introduziu o primeiro tópico: *the first point I'd like to talk about is (...)*, na sequência, pediu a opinião de Angélica que concordou com as colocações de Roberto dizendo: *I guess it is quite important (...)* e após dar sua opinião, perguntou a de Roberto dando sequência à discussão. Roberto concordou com Angélica e enfatizou que ela colocou um ponto importante na discussão: *that's a good point talking about (...)*. Após a discussão e argumentação sobre o assunto, Angélica introduziu a segunda temática: *So, let's move to the next point (...)*, iniciando a discussão do segundo tema. O fragmento demonstrou que os alunos conseguiram, de maneira satisfatória, iniciar uma reunião, discutir sobre a temática, demandar a opinião do outro, encerrar a discussão de um ponto, e passar para um próximo tópico durante a reunião.

Ellis e Johnson (1994, p.7) salientam que em contexto de uso, “a língua é utilizada para atingir objetivos e seu uso eficiente pode ser verificado no sucesso das transações e eventos de negócios”. Ao observar a transcrição da realização da pré-tarefa de reunião, há evidências de que Roberto seria capaz de atingir um resultado positivo durante a realização da tarefa final, pois utilizou as funções adequadas às situações propostas na pré-tarefa como forma de preparação. Durante a simulação da reunião, o aluno utilizou o inglês para introduzir o tópico de discussão, pedir opinião sobre o assunto abordado, tecer comentários sobre a opinião da outra participante e dar prosseguimento para iniciar a discussão do tópico seguinte. Na sequência, segue a transcrição da tarefa realizada por Pietra.

PIETRA (RJ) E CARLOS (BA)

Carlos: *So we are here today to discuss about our company and we are going to start talking about the happiness of the workers and how this affect the company. So, what's your opinion?*

Pietra: *Well, I think that happy workers will produce more so, I really think that it would be important to have a place at the office where that they can take a time off, where they can have fun, where they talk about subjects that doesn't involve the work (...)*

Carlos: *Okay, Nice idea...probably it would be good we do this in our company(...)So Pietra, what do you think about shortening our workers vacations to increase their productivity?*

Pietra: *Well, I think (...)*.

Carlos (C2) e Pietra (C2) realizaram a pré-tarefa de forma econômica, durante a discussão, os alunos realizaram rapidamente as quatro temáticas propostas utilizando os itens lexicais, estruturas sintáticas e vocabulário relacionados à tarefa de reunião.

Os alunos utilizaram a língua inglesa para iniciar a reunião, dar opinião e pedir a opinião do outro. Carlos iniciou a reunião informando o primeiro tópico: *so, we are here today to discuss about (...)* e *we are going to start talking about (...)*, a seguir, pediu a opinião de Pietra, a aluna deu sua opinião e na sequência, Carlos concordou e apresentou o segundo tópico: *Nice idea...probably it would be good we do this (...)* e iniciando rapidamente a segunda discussão: *what do you think about (...)?*,

Ao analisar os dois fragmentos da pré-tarefa, constatou-se que Roberto, na primeira transcrição, apesar de ter um nível de inglês mais baixo, apropriou-se do vocabulário, itens lexicais e estruturas sintáticas de reuniões, e utilizou-as durante a realização da pré-tarefa. Demonstrando que mesmo tendo um nível de inglês limitado em termos de vocabulário e fluência, pôde realizar a pré-tarefa de forma exitosa. Já a dupla Pietra e Carlos, realizaram rapidamente e rapidamente as atividades propostas para a pré-tarefa, porém, os alunos demonstraram ter se apropriado da linguagem para a realização da tarefa final, discutida a seguir. O foco da tarefa no resultado demonstrou que os alunos certamente conseguiriam atingir o objetivo na tarefa final, mesmo cometendo alguns deslizes na estrutura gramatical da língua. O resultado da pré-tarefa demonstrou sua importância da preparação para a tarefa final. As transcrições dos demais alunos encontram-se no Apêndice 8.

O questionamento, segundo Duddley-Evans e St. John (1998), é uma importante característica para desenvolver a habilidade de falar-ouvir, necessária para uma interação oral efetiva durante uma reunião, assim como a compreensão oral ativa que vai além de simplesmente compreender palavras. O questionamento é um poderoso meio de controlar a comunicação, característica importante para quem vai conduzir uma reunião como pude observar na condução da reunião final liderada pela aluna Giovana.

Durante a realização da pré-tarefa, objetivou-se o desenvolvimento da característica de questionamento, importante no momento de pedir opiniões ou mesmo ao conduzir uma reunião, por exemplo. Observei que os alunos reconheceram a importância de pedir opiniões e questionar para participar efetivamente durante uma reunião, a preparação para a tarefa final demonstrou-se bem sucedida.

Na próxima seção, apresento a transcrição da tarefa final de reuniões.

3.2.2 Tarefa Final de Reunião (Apêndice 7)

Na reunião final, dividi os alunos em dois grupos, A e B, para realizar uma reunião com mais participantes, simulando um contexto real, utilizando a língua inglesa. A transcrição analisada foi a do grupo A devido às presenças de Pietra (C-2) e Roberto (B1), foco da análise, nesse grupo. Um aluno em cada grupo foi escolhido para conduzir a reunião, a escolhida para conduzir a reunião no grupo A foi Giovana e no grupo B, Angélica. A pauta tratou da reclamação de quatro funcionários sobre a empresa que trabalhavam. Nos depoimentos, relataram problemas com funcionários Junior; desperdícios na empresa; receio da perda de emprego e discriminação contra funcionárias do sexo feminino. A tarefa final de reunião também foi organizada, agendada e realizada pelos alunos, sem a intervenção do professor. Segue a transcrição parcial da tarefa final do grupo A, composto pelos alunos Roberto, Pietra, Alex e Giovana.

Grupo A – Roberto (BA-B1)⁵⁷, Pietra (RJ-C2), Alex (RJ-C1) e Giovana (RJ-B2 chairperson).
Duração total do vídeo: 15:21.

Giovana: Good evening everyone. We have scheduled this meeting because we have some really important stuff to discuss because our company is facing some troubles, so before we start let's check who is there. Is our CFO Roberto here? Is our director here? Is our assistant here? So let's start guys. The two issues that we could discuss is...So, Pietra do you have any idea what we can do about it?

Pietra: Well, I think we could discuss this with our financial and also think about...

Giovana: better what? I couldn't hear...

Pietra: I think it's a good idea.

Giovana: So that's okay Pietra we can note it and discuss in our next meeting with only HR. Alex! I heard that you have something to tell us about the point we are discussing.

Alex: Yes, I've been thinking, looking for information about the employees..I noticed that...because of that I think they are not working well...I think we should discuss that.

Giovana: That's interesting, but have you done any research or you're looking and understand it?

Alex: Well, I feel that they don't feel valued...they are afraid of being fired....

Giovana: Okay, we will talk to our CEO about it.... do you think we can do that?

Alex: I think we could listen to them...

Giovana: Pietra what do you think about?

Pietra: That's very important...We should listen to them...

Giovana: Roberto what do you think about changing their vacations? Do you think It would be a usual problem to your department?

Roberto: I think the employees....

Giovana: So, I will Schedule a meeting with our CEO with you and Alex to planning...So, the last topic... I believe is that with you Roberto, about the wasting...what do you have to tell us about it?

Roberto: So, I think we are wasting a lot of money in our company...people are....and we have to...it's better to our company and to the environment....

⁵⁷ Nome, estado de origem e nível no teste BULATS.

Giovana: Really Roberto? I haven't been noticing this...but this is something really, really important...
 Roberto: **We could...**
 Pietra: **I think that....sorry (interrupting), I think a lecture would be a good idea.....**
 Giovana: **what if we give some reward.....**
 Roberto: **I think it's a good idea...**
 Giovana: **Alex do you think this is possible?**
 Alex: **I think so, but I'd like to make another suggestion, maybe..uh..**
 Giovana: **All right, I think it's true...Pietra do you have anything else to add?**
 Pietra: **I have one more important issue...I have been talking to some women and they been complaining about salary, they said, they've been paid less than men... most of them cannot be promoted.**
 Giovana: **Yes, let's think about it...anything else? Is that all? So, let's summarize our meeting. So, Alex and Roberto and I are going to have a meeting with our CEO next Wed for discussing about the waste and what we could do to save some money. Pietra, I'd like you to be in touch with someone available to presenting a lecture in our company about the equality and I should be there.....we four are going to have a meeting on Nov 1st for creating a plan to....So, Pietra is going to write our minute because we should be aware of everything we discussed here...so thank you guys...bye.**

Ao observar a transcrição parcial da tarefa final de reunião do grupo A (Apêndice 8), comprovei a utilização apropriada dos itens lexicais, estruturas sintáticas e vocabulário sobre reuniões pelos alunos. Os alunos participaram ativamente durante a reunião. Apesar de alguns alunos terem cometido alguns deslizes na utilização do inglês durante a interação oral, assim como, algumas inadequações gramaticais e falta de vocabulário, não foram observadas interferências na realização e no resultado final da tarefa.

A líder, Giovana, iniciou a reunião cumprimentando os participantes, explicando o motivo da reunião, verificou quem estava presente, pois a reunião seria realizada via videoconferência, e, em seguida, deu início à reunião. Ficou evidente utilização da linguagem ensinada nas falas dos alunos, em destaque, na transcrição.

Os alunos utilizaram a língua para pedir a opinião de um participante: *So, Pietra do you have any idea what we can do about it?*, dar opinião: *I think we could discuss this with (...)*, oferecer solução para a problemática: *I think we could (...)*, concordar: *I think it's a good idea(...)*, por fim, a líder da reunião resumiu a discussão: *anything else? Is that all? So, let's summarize our meeting (...)*, delegou tarefas aos participantes: *Alex and Roberto and I are going to(...)* *So, Pietra is going to write our minute*, mostrando maturidade e conhecimento sobre como comportar-se durante uma reunião. Ao final, perguntou aos participantes se ainda tinham algo a ser discutido e encerrou a reunião agradecendo a participação de todos.

Rodrigo e Pietra tiveram uma participação ativa durante a reunião. Roberto utilizou a língua apropriada para reunião da seguinte forma: para dar opinião e reforçar algo: *I think, (...)*; *So, I think (...)* *it's better to (...)*; para expressar concordância: *I think it's a good idea.;* sugerir uma ação: *We could (...)*; Pietra utilizou a linguagem durante a reunião para: dar uma

sugestão: *We should (...)*; expressar concordância: *I think it's a good idea (...)*; adicionar informação extra: *I have one more important issue (...)*.

Observei, durante a atuação dos dois alunos, a influência da realização da pré-tarefa, visto que utilizaram apropriadamente os itens lexicais, estruturas sintáticas e vocabulário de reuniões, discutiram e argumentaram expondo suas opiniões. A tarefa final comprovou a importância da realização da pré-tarefa, mesmo que repetitiva, para a aprendizagem e controle das situações durante uma reunião. Roberto, não tem o mesmo nível linguístico que os demais participantes, porém mostrou-se participativo e assertivo durante suas colocações. Pietra administrou bem sua atuação aprofundando algumas discussões.

As transcrições tanto da pré-tarefa, quanto da tarefa final, demonstraram que, após o curso, os alunos não apresentaram dificuldade em entender o que seus colegas disseram e se estava discutindo, fizeram boas escolhas gramaticais, a entonação e a pronúncia foram adequadas, mesmo com alguns deslizes, não interferiram na comunicação. Eles aprenderam a língua para participar de uma reunião conduzida em inglês de forma bastante satisfatória. Na reunião final, os alunos utilizaram competentemente a habilidade diálogica falar-ouvir proposta por Duddley-Evans e St. John (1998), para chegar ao resultado final da tarefa. Durante o desempenho da tarefa, percebi que não houve autocorreção durante a produção oral quando cometeram alguns deslizes, o foco dos alunos estava em executar a tarefa, não dispensando atenção às questões relacionadas ao uso do inglês.

Ellis e Johnson (1994) pontuam que a preparação do aluno para desempenhar as tarefas de forma eficiente durante o curso acaba tendo prioridade em detrimento dos objetivos educacionais ou de aprendizagem da língua.

Após a execução da tarefa final, constatei que Pietra e Carlos, mesmo tendo níveis de inglês bem distintos, conseguiram satisfatoriamente: participar dando sugestões e possíveis soluções de problemas, situação bastante frequente em reuniões de empresas; utilizar recursos tecnológicos para realizar uma videoconferência; considerar a diferença de fuso horário em uma reunião a distância com outros países.

A reunião final foi bem sucedida. Ela foi realizada a distância, utilizando recursos tecnológicos digitais, com alunos que residem em estados diferentes. Os alunos assumiram o papel de protagonistas de sua aprendizagem, organizaram a reunião para discutir e propor soluções para os problemas apresentados na tarefa.

O aprendizado e o protagonismo dos alunos deveu-se à contribuição dos preceitos da metodologia ativa, segundo Moran e Valente (2015), se dá a partir da resolução de problemas

e situações reais que espelharão o que os alunos enfrentarão na vida profissional futura. As tarefas do curso *Business English Online* propuseram a aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABProb)⁵⁸, levando os alunos a lidarem com problemas enfrentados em situações reais do uso da língua em contexto profissional. Os alunos tiveram uma participação efetiva na construção de sua aprendizagem durante o curso em seu próprio ritmo, tempo e estilo conforme proposto por Bacich e Moran (2018).

Como afirmam Duddley-Evans e St. John (1998), o aluno tem que ser preparado para utilizar a língua-alvo para desempenhar papéis no âmbito profissional, e, após o resultado final da tarefa de reunião do curso de IFN, concluí que os alunos estão aptos a participar de uma reunião em inglês.

O sucesso durante uma reunião em que decisões são tomadas, negociações concretizadas, problemas discutidos, depende, segundo Ellis e Jonson (1991), do uso eficiente da língua em seu contexto real de uso, dessa maneira, o curso de IFN ofereceu aos alunos, subsídios para desenvolver suas habilidades profissionais. Discuto a seguir a tarefa de telefonemas.

3.2.3 Pré-tarefa de Telefonema (Apêndice 13)

Para a pré-tarefa, os alunos fizeram cinco ligações curtas (Anexo 8), e utilizaram as funções de anotar e deixar recados. O primeiro aluno realizou as cinco ligações, o outro anotou. Após realizar as cinco primeiras ligações, eles inverteram os papéis, e o segundo aluno realizou mais cinco ligações (Anexo 9), e o primeiro as anotou.

As partes destacadas nos fragmentos dos diálogos das tarefas de telefonemas indicam o uso do conteúdo sobre a linguagem utilizada em telefonemas (Apêndice 12), apresentada durante o curso para a realização da pré-tarefa e tarefa final.

A transcrição escolhida, mais uma vez, foi entre Roberto (B2) e Pietra (C2). Os demais alunos realizaram a tarefa de forma satisfatória, com alguns deslizes no que diz respeito à entonação das palavras, ritmo e escolhas gramaticais, mas nada que influenciasse o resultado final da tarefa. Segue a transcrição dos alunos.

⁵⁸ Ribeiro (2008) denomina a ABProb como uma metodologia de ensino-aprendizagem colaborativa, construtivista e contextualizada, na qual situações-problema são utilizadas para iniciar, direcionar e motivar a aprendizagem de conceitos, teorias e o desenvolvimento de habilidades e atitudes no contexto de sala de aula. A ABProb é caracterizada pelo uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de solução de problemas e a aquisição de conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão. (RIBEIRO, 2008, p.70, 111).

Roberto (BA-B1) – Pietra (RJ-C2)

P: Alex East from Orbit International. **How can I help you?**

R: Good morning, **this is Sam West from** Compass International in Manchester. **I'd like to talk to Mrs White, please.**

P: Good morning Mr. West. **I'm afraid** that Mrs. White is not available right now because he is at lunch. Actually, he will stays out until 1pm.

R: **Oh could you tell him** for call me back, please?

P: Of course I can. **Anything else?**

R: No, that is it. So, **I'll give my number to you.**

P: Okay.

R: My number is 44 161 776667 extension 44.

P: Okay, great. Uh **I'll tell him as soon as he arrives.**

R: Okay, thanks a lot. Have a good day!

Como mencionado, a tarefa consistiu em realizar cinco ligações curtas, diretas e pontuais. Um dos alunos efetuou uma ligação para uma pessoa ausente e teve que deixar um recado que foi anotado pelo outro aluno. A situação escolhida para análise foi a primeira das cinco propostas (ver Anexo 9), isto é, o aluno, no desempenho do seu papel, trabalhava para uma empresa, recebeu um nome fictício, um número de telefone e o horário de sua ligação era 12:15. O aluno efetuou a ligação para falar com a pessoa que estava ausente e teve que perguntar que horas a pessoa estaria disponível; na sequência deixou um recado, informando seu nome, telefone; o outro aluno, no papel de secretária, anotou.

Ao observar a transcrição do telefonema dos alunos, conclui que eles fizeram uso correto dos itens lexicais, estruturas sintáticas e vocabulário. Pietra iniciou a tarefa atendendo o telefonema, identificando-se e a empresa: *Alex East from Orbit International. How can I help you?*. Roberto cumprimentou, identificou-se e pediu para falar com Mrs White: *Good Morning. This is (...) from (...) I'd like to talk to (...)*. Pietra utilizou a expressão correta para informar, formalmente, que a pessoa não estava disponível: *I'm afraid that Mrs. White is not available right now (...)*; Roberto perguntou, então, se era possível pedir a Mrs. White que retornasse sua ligação: *Could you tell him (...)?*, Roberto se confundiu e trocou o gênero da pessoa utilizando *him* em vez de *her*. Pietra respondeu afirmando que anotaria o recado e perguntou a Roberto se desejava algo mais: *anything else?*. Roberto, então, deixou seu número: *I'll give um number to you.* ; Pietra afirmou que daria o recado assim que possível: *I'll tell him as soon as he arrives*. Ao final da ligação, Pietra não confirmou o número de telefone, ação importante para verificar se anotou corretamente o número de telefone. Ao analisar a transcrição da pré-tarefa de telefonemas, posso afirmar que os alunos conseguiram realizar as ligações e praticar as funções de deixar e anotar recados.

Para a tarefa final de telefonema, os alunos tiveram que realizar uma ligação em que tinham que deixar um recado com muito mais informações e detalhes que a ligação da pré-tarefa. A situação da tarefa final consistiu em deixar um recado acerca do interesse de um cliente por um produto novo, que solicitou catálogos, informou um endereço para o envio dos catálogos, endereço de *e-mail* e solicitou o envio de um *e-mail* para confirmar o envio dos catálogos para análise e realização dos pedidos (Anexo 11). Analisei, como já informado anteriormente, a dupla formada por Roberto e Pietra conforme critério estabelecido para análise. Segue a transcrição da tarefa final de telefonemas:

3.2.4 Tarefa Final de Telefonema (Apêndice 14)

Roberto (BA-B1) – Pietra (RJ-C2)

P: Hello, this is Dan Crockett, how can I help you?

R: Hello, this is Jonathan Weill. I'd like to talk to Terry William, please!

P: Oh, Mr. Weill I'm afraid that Terry is not available right now. Can I take a message?

R: Yes, would be good. Can you note please, for him send me four catalogues plus price list in US dollars by FEDEX or UPS to arrive before Friday?

P: Wait a minute. Okay, let me see if I got it right. You want her to send you four catalogues plus the price list on US dollars on FEDEX before Friday. Is that correct?

R: Yes, that's right.

P: Okay, anything else?

R: Yes, please. My address Skookun enterprise, 1900, Lake side Drive.

P: Sorry, can you repeat, please?

R: Okay, the number is 1900, Lake side Drive and Sheboygan, Wisconsin, US. My zip code as well, WI number 53081.

P: Okay, number 53081. The address is Skookun enterprise, number 1900, double zero, yes?

R: Yes, that's right. So my customers are specially interested in you deluxe range of products.

P: Okay, our deluxe range of products.

R: If possible, call me on Monday to talk about the products.

P: Uh..Okay, Mr. Weill. I'll tell her to call you on Monday.

R: Okay, can you note my e-mail, please?

P: Yes, of course.

R: jweill@skookun.com (First time spelled correct)

P: Okay. So jweill...Can you please spell jweill for me?

R: Yes, G-W-E-I-L-L. (during confirmation, made a mistake in spelling)

P: Okay, great. So, gweill@shikun.com is that right?

R: Yes, that's right.

P: Anything else?

R: No, that's it.

P: Okay, Mr. Weill. I'll notify her as soon as possible.

R: Okay, thanks a lot.

P: You're welcome. Have a good day!

R: You too.

A transcrição da tarefa final de telefone, mais complexa, demonstrou que os alunos se apropriaram do conteúdo apresentado no curso, utilizando os itens lexicais, estruturas sintáticas e vocabulário de forma adequada. Pietra atendeu a ligação identificando-se e dizendo o nome da empresa: *Hello, this is Dan Crockett, how can I help you?* ; Roberto identificou-se apropriadamente e pediu para falar com a pessoa para qual ligou: *Hello, this is Jonathan Weill. I'd like to talk to Terry William, please!* ; Pietra informou que a pessoa estava ausente e perguntou a Roberto se gostaria de deixar algum recado: *I'm afraid that Terry is not available right now. Can I take a message?* ; a partir desse momento, o recado continha muitos detalhes, tais como: envio de catálogos, lista de preços, moeda de pagamento e forma de envio. Na sequência, Roberto informa o endereço para envio dos catálogos e *e-mail* para confirmação do envio. Nesse momento, porém, Roberto se confundiu, e ao confirmar o endereço de *e-mail*, trocou a pronúncia de J (djêi) por G (dji), fato esse que, numa situação real poderia ocasionar problemas no recebimento do *e-mail* da confirmação do envio dos catálogos, como solicitado pelo cliente. Várias informações complexas foram confirmadas por Pietra, por exemplo, o endereço para o envio dos catálogos e o endereço de *e-mail*. Para isso utilizou: *Okay, let me see if I got it right.; Is that correct?; Sorry, can you repeat, please? ; Can you please spell jweill for me?; Is that right?.*

A tarefa final de telefonema foi realizada de forma adequada, salvo no momento em que Roberto soletrou o endereço de *e-mail*. Os alunos conseguiram desempenhar a tarefa adequadamente, após terem praticado com a pré-tarefa. A tarefa continha vários detalhes, propositalmente, dificultada pelos endereços complexos que exigiram do aluno a confirmação das informações. Durante a interação oral pelo telefone, só foi possível utilizar a habilidade de falar-ouvir para realizar a tarefa, esse fato não comprometeu sua realização, já que os alunos não dispunham do recurso visual de uma videoconferência empregado na tarefa de reunião, o resultado demonstrado pelos alunos durante a realização da tarefa foi positivo. Os alunos se apropriaram dos itens lexicais, estruturas sintáticas e vocabulários utilizados em diversas situações de telefonema e tiveram a oportunidade de praticar as funções utilizadas em telefonemas em uma tarefa contextualizada do mundo real.

Mais uma vez, mencionando Ellis e Johnson (1994), os autores salientam que, com relação ao uso da língua, há um elemento de risco implícito e erros, mal-entendidos, podem causar prejuízos a uma empresa, o fato de Roberto ter se enganado ao soletrar o nome do cliente poderia acarretar alguma tipo de transtorno para a empresa ou mesmo prejuízo com o atraso de entrega do catálogo, por exemplo.

Ellis e Johnson (1994) enfatizam o papel da linguagem em IFN que vai além do aspecto social, adentrando a área transacional, em que o aluno utilizará a língua para obter o que deseja, sendo a linguagem objetiva e não subjetiva e pessoal, como observado na transcrição do telefonema em que os alunos desempenharam a tarefa satisfatoriamente sem utilizar linguagem pessoal.

Com relação ao comportamento dos alunos durante a tarefa de telefonema, Van den Branden (2007, p.172) aponta vários estudos que indicam que tarefas de falar-ouvir que envolvem o uso autêntico de segunda língua podem provocar altos níveis de ansiedade, principalmente quando realizada sozinho e não em grupo, porque o processo e o resultado da troca comunicativa são relativamente imprevisíveis. Acredito que a ansiedade tenha afetado o desempenho de Roberto durante a realização da tarefa de telefonema quando cometeu o deslize ao soletrar o endereço de *e-mail*, o aluno relatou que ficou nervoso durante algumas tarefas. Durante uma ligação telefônica só se tem o recurso de áudio para a comunicação, não sendo possível comunicar-se pela linguagem corporal ou visual, o que dificulta a comunicação.

Duddley-Evans e St. John (1998) consideram a compreensão oral ativa importante para que uma interação oral aconteça, um requisito para desenvolver a habilidade de falar-ouvir, principalmente, na área de negócios. Os autores acrescentam que o ouvir vai além da compreensão de simples palavras e pontos-chave, ouvir é considerada pelos autores como uma habilidade, uma arte, a arte de ouvir. A tarefa de telefonemas exigiu dos alunos que utilizassem a habilidade de falar-ouvir para desempenhar a tarefa, concluo que o desenvolvimento da habilidade monológica de compreensão oral ativa contribuiu para que a interação entre os alunos ocorresse de forma efetiva como observado no resultado da tarefa. A seguir, discuto a tarefa de apresentação oral.

3.2.5 Tarefa de Apresentação Oral (Apêndice 17)

Para a apresentação oral não foi realizada a pré-tarefa como nas demais tarefas. Como atividade preparatória, considerei como atividade inicial, a gravação de um vídeo de três minutos com a apresentação pessoal dos alunos, no início do curso. Nele, os alunos informavam seus nomes, cidade onde moravam, *hobbies*, a razão pela escolha do curso LEA, e expectativas com relação ao curso *Business English Online*. A apresentação pessoal inicial

não teve uma estrutura pré-estabelecida, ela foi realizada informalmente pelos alunos; por essa razão não foram realizadas as análises e as transcrições dos vídeos.

A apresentação oral foi elaborada pelos alunos com base em artigos de revistas, jornais ou mesmo artigos acadêmicos relacionados à área de negociações, língua estrangeira, administração, dentre outros. A temática dos artigos deveria estar relacionada diretamente ao curso LEA. Para preparar suas apresentações, disponibilizei um *slide*-modelo de apresentação oral, exemplificando o momento de utilizar a linguagem do gênero apresentação oral apresentada no curso.

Na apresentação oral (Apêndice 16), a linguagem abordou as seguintes fases: apresentar-se para a plateia, elencar os tópicos de sua apresentação sequenciando a ordem da fala, mostrar o conteúdo, encerrar a apresentação e, por fim, responder a perguntas ao final de uma apresentação. A duração das apresentações variou entre 5 a 15 minutos. As apresentações analisadas e discutidas foram as dos alunos Pietra (C2), Roberto (B1) e Alex (C1). Inclui a apresentação do aluno Alex para análise, como mencionado anteriormente, devido à utilização adequada da estrutura e linguagem do gênero apresentação oral feita pelo aluno.

Pietra (RJ-C2) - 8:01 (tempo total da apresentação oral)

Hi, today I will present a brief overview about “customer centricity”. For that, I divided the subject in three main topics. First of all I’m going to give the definition of costumer centricity, then I’ll give some hints about how to creat a customer centric strategy, and for last but not least I’ll show some examples of customer centric companies.

So, we got started by answering the question: what is customer centricity? Well, in a nutshell we can define it as a way of doing business based on the philosophy that a client is the center of everything, therefore you gotta put your cliente at the core of your business.

So, how to create a customer centric strategy. What does a company need to have to be considered a customer-centric company? Well, there are a few steps and characteristics that define a company as customer centric. First of all (...)

Okay, so now I’m going to show some models of company customer-centric companies (...) as you can see this top ten US companies (...) Well, I chose a company that is not in this list to talk about (...) Well, I’m talking about Netflix (...) It developed a informal relationship with it’s cliente as they were friends as you can see in this chat here(...)

Well, I believe that’s it. Thank you for listening, I hope you enjoyed if you have any questions you can send an e-mail. So, thank you, bye.

Pietra realizou uma apresentação fluida, utilizando uma vasta quantidade de vocabulários complexos sem fazer a leitura dos *slides*, mostrou o conteúdo de forma natural demonstrando confiança. A aluna utilizou a linguagem de apresentação oral para introduzir

inicialmente seu conteúdo: *today I will present (...)* ; informou a divisão, o sequenciamento e a organização de sua fala: *I divided the subject in three main topics. First of all (...), then (...), for last but not least (...)*; isso feito, iniciou sua apresentação: *we got started by (...), First of all (...)*; mostrou dados: *now I'm going to show some (...)*, porém não deixou claro o momento da divisão dos tópicos; encerrou agradecendo e abrindo para possíveis perguntas e fornecendo seu e-mail para contato: *Well, I believe that's it. Thank you for listening, I hope you enjoyed if you have any questions you can send an e-mail. So, thank you, bye.* Pietra fez uma boa apresentação, clara e objetiva, não teve problemas com as estruturas gramaticais, com a entonação, ritmo ou pronúncia. Não utilizou todo sequenciamento sugerido no curso, o que teria ajudado na organização de sua fala, mas foi possível compreender sua apresentação, a expressão de suas ideias, sem problemas.

Segundo as características de apresentação oral propostas por Dudley-Evans e St. John (1998), o trabalho vocal com pronúncia e entonação durante uma apresentação foi contemplada por Pietra por meio da prática e repetição da fala da aluna com o conteúdo dos *slides*, uma prática sugerida e enfatizada durante o curso; Pietra utilizou bem os sinalizadores para organizar seu pensamento e fala, não necessitando da leitura dos slides, conforme aconselhado durante o curso para que evitasse a utilização excessiva de textos em seus *slides*, sugerindo-se a utilização de tópicos para administrar e organizar sua fala. Análise a seguir, a apresentação de Roberto.

Roberto (BA-B1) - 6:19 (tempo total da apresentação oral).

Hello to everybody, today I'm going to talk about "Interculturalism in International Negotiations".

So, let's move on. What is it? Multiculturalism is the interaction between cultures to create meaningful relationships. This interaction in relationships must be based on respect on diversity and mutual enrichment.

*So, the culture concept, **culture are** (...).*

*About the intercultural approach, **we have three main approaches**: the **negotiation**, the way of actively understand, avoid confrontations; the **penetration** to leave our place and to take the view of other, to look another point of view; and we have the **decentralization**, a perspective of reflection, and we need always remember (...)*

*About the **communication**, it's so important. **The verbal language**: language, voice tone and keywords. And we have the **body language**: gestures, posture and observation. In another kind, observe the other negotiator and we have take care about this.*

*And the **negotiator approach strategies**. There are **two main strategies the negotiators use**: questions and answers and allegations, an attempt influence and threats and emotional appeal. In questions and answers we built knowledge and gain information.*

So, a good deal. Well, we believe both part reach their goals to the maximum.

And concluding (...) The intercultural communication is an evolution of communication theory to a large global context (...).

This is by Milton J. Bennet from Epoca Magazine. So, my reference. And thank you very much.

Em sua apresentação oral, Roberto demonstrou não ter utilizado os *slides* modelo disponibilizados no ambiente, e acredito que tal fato fez com que a sua apresentação estivesse um tanto desestruturada e um pouco confusa. Durante a apresentação, ele cometeu alguns deslizes relacionados à utilização de algumas estruturas gramaticais, entonação e pronúncia de algumas palavras, o que dificultou a compreensão de alguns pontos de sua fala. A língua inglesa não representou um problema para Roberto durante sua apresentação, porém a falta de organização e estruturação comprometeu a exibição de seu conteúdo. Roberto iniciou sua apresentação utilizando: *Hello to everybody, today I'm going to talk about (...)*, utilizou *let's move on* tendo acabado de iniciar sua apresentação. Dividiu os tópicos pelos assuntos que puderam ser identificados da seguinte forma: *we have three main approaches: the negotiation (...), the penetration (...)* e *the decentralization (...)*, a partir daí, começou a falar sem deixar claro qual parte estava apresentando; concluiu utilizando: *concluding (...)*; na sequência informou sua referência e de onde extraiu o artigo, e finalmente, agradeceu.

Para a tarefa de apresentação oral, Roberto parece não ter se apropriado, acessado ou estudado o material recomendado para essa tarefa, uma vez que não utilizou a linguagem adequada a esse tipo de tarefa, a divisão para organizar sua fala, nem as dicas para o planejamento, a preparação, prática e apresentação. Roberto já realizava apresentações orais em seu curso na universidade, com um formato que já utilizava, fato que pode ter comprometido sua preparação.

Skehan (1998) ressalta que a conclusão da tarefa tem prioridade, sendo a avaliação do desempenho da tarefa baseada no resultado. Acredito que Roberto se preocupou em concluir a tarefa, pois teria que fazer a apresentação para seu curso de graduação, porém não se preocupou com o resultado, já que não houve público ouvinte.

Ellis (2003, p.8), ao ressaltar a diferença entre objetivo e resultado de uma tarefa, afirma que resultado está relacionado ao que os alunos concretizam ao concluir uma tarefa, e objetivo refere-se ao propósito pedagógico de uma tarefa, que é suscitar o uso receptivo ou produtivo da linguagem focando no significado; na visão do autor, é possível atingir um resultado bem sucedido sem, no entanto, atingir o objetivo pedagógico da tarefa. No caso de Roberto, ele atingiu o resultado da tarefa que foi realizar uma apresentação oral em língua

inglesa, atendeu a algumas características do gênero, por exemplo, utilizou tópicos e recursos visuais em seus *slides*, apresentou sem ler, fez uso do vocabulário presente no artigo, entretanto, o aluno não atingiu integralmente os objetivos pedagógicos propostos para a tarefa que foram: aprender como planejar, estruturar, preparar *slides*, praticar e apresentar oralmente um conteúdo formal em língua inglesa. Discuto na sequência, a apresentação do aluno Alex.

Alex (RJ-C1) - 12:51 (tempo total da apresentação oral)

Good morning everyone! My name is Alex and today I'm going to talk about "Translation as a career".

Well, the first thing I'd like to talk about is: what is translation then I will talk about opportunities for working with translation, the salary we receive as translators, and finally why LEA students should consider to be translators.

So, let's start. Well, my first topic is: What is translation. The Brazilian definition of translating is to pass a text from a primary language to a second one (...)

Well, we discussed a little what is translation and opportunities and now I'd like to talk about the salaries. When you are talking about salaries for translators we should think about (...) the normal price in Brazil is to receive R\$ 0,10 for each word translated (...)

Finally, let's talk about why LEA students should consider be a translator. Well, I'd say that the most importante part of LEA students have a plural formation (...).

Well, that was my presentation, I'd like to thank you all for coming, for watching. I'd like to say that I really think that LEA students should consider one of the greatest opportunity for us, mainly when we starting in the market (...)

I hope that you have learned a little about this area. So thank you.

De todos os alunos que realizaram a tarefa de apresentação oral, Alex foi quem a realizou de maneira mais estruturada e planejada. Os demais, assim como Pietra, utilizaram a linguagem apresentada de forma parcial, porém não comprometeram suas apresentações. Por essa razão, Alex foi incluído na discussão desta tarefa. Observei, no decorrer da transcrição, que o aluno utilizou toda a linguagem apresentada, organizando suas falas e ideias, O aluno cumprimentou o público, identificando-se e apresentando o conteúdo de sua apresentação: *Good morning everyone! My name is Alex and today I'm going to talk about (...)*; dividiu sua apresentação da seguinte forma: *the first thing I'd like to talk about is (...), then I will talk about (...),and finally (...)*; então, inicia sua apresentação: *So, let's start. Well, my first topic is (...)*; retoma o assunto discutido para ligar ao tópico seguinte: *we discussed a little (...)* e prossegue para o tópico seguinte: *and now I'd like to talk about the (...)*; encerra sua apresentação com o último tópico proposto: *Finally, let's talk about (...)*; encerra a

apresentação e agradece ao público: *that was my presentation, I'd like to thank you all for coming, for watching*. Alex não retomou os tópicos abordados como sugerido durante o curso e nem deixou contato para possíveis dúvidas, entretanto sua apresentação foi organizada e fluida, alguns deslizes fonológicos de algumas palavras não comprometeram sua apresentação que foi muito boa.

De acordo com as características envolvidas em apresentações orais propostas por Duddley-Evans e St. John (1998), Alex conseguiu estruturar sua fala e expor suas ideias de forma organizada como em uma comunicação escrita; utilizou apropriadamente recursos visuais em seus *slides*; apropriou-se dos elementos do gênero ao introduzir sua apresentação, apresentar-se, declarar o propósito de sua apresentação e utilizar o sequenciamento dos assuntos; na conclusão, não realizou somente a retomada dos assuntos abordados, concluiu tecendo suas considerações finais sobre o assunto.

A apresentação oral é um gênero com o qual os alunos estão familiarizados. Alguns dos alunos já haviam realizado apresentações em seu curso na universidade. Os alunos deveriam elaborar seus slides de acordo com as recomendações propostas no curso, Pietra, e Alex seguiram a sugestão proposta, Roberto não seguiu as recomendações propostas, o aluno já realizava apresentações na universidade utilizando a estrutura adotada. Dentre os alunos participantes da pesquisa, somente Roberto tinha sido meu aluno no primeiro semestre do curso LEA da Bahia. O aluno não mudou sua forma de apresentação, no curso LEA, o gênero apresentação oral foi ensinado da mesma forma que foi ensinado no curso *BEO*.

Não identifiquei problemas quanto ao uso da língua durante as apresentações dos alunos. Os pequenos deslizes fonológicos durante a produção oral não comprometeram a compreensão dos assuntos abordados, já que suas escolhas lexicais e itens gramaticais durante a apresentação foram adequadas. Os *slides* foram preparados de forma adequada e apresentados sem necessidade de leitura e de forma natural. Os alunos não demonstraram dificuldades ao desempenhar a tarefa proposta para o curso, talvez devido à ausência de público ouvinte ou plateia. Caso fosse realizada na vida real, dependendo do contexto, provavelmente teriam que realizá-la presencialmente e lidar com dúvidas e perguntas ao final da apresentação, gerando então, tensão e nervosismo. Situações de apresentações a distância podem eventualmente ocorrer, caso estejam apresentando resultados para a matriz de sua empresa, por exemplo.

A tarefa foi desenvolvida para ser gravada, portanto não houve o fator estresse e nervosismo durante a apresentação. Os alunos puderam rerepresentá-la e regravá-la caso

necessitassem. Os alunos deveriam seguir as instruções para a gravação da apresentação, entretanto não seguiram as recomendações, extrapolando o tempo e o tamanho do vídeo, e em alguns casos finalizaram a apresentação muito antes do tempo limite. Acrescentando-se a isso, o limite de tamanho do arquivo para postagem no Edmodo era limitado a somente 100MB. No *feedback* da tarefa, aconselhei-os a respeitarem tanto o tempo de início da apresentação, assim como o tempo estipulado para seu término. Enfatizei que o fator tempo deveria ser respeitado, pois, dependendo do evento ou situação que estejam apresentando, um atraso poderia comprometer o cronograma de atividades. Na próxima seção, discuto a tarefa de entrevista de emprego.

3.2.6 Tarefa de Entrevista de Emprego (Apêndice 18)

A tarefa de entrevista de emprego foi incluída no curso devido ao fato de os alunos serem pré-serviço, cursando a graduação, e ainda ingressarão no mercado de trabalho. Essa tarefa foi desenvolvida para ajudá-los na inserção no mercado de trabalho, uma vez que entrevistas de emprego estão presentes em seleções de funcionários. Outro ponto a considerar é o uso do inglês em entrevistas, dependendo da vaga desejada.

Duddley-Evans e St. John (1998) afirmam que cursos de IFN voltados para alunos pré-experiência, universitários ou mesmo em início de carreira são características de IFGeN. Segundo os autores, esse público tem a necessidade de qualificar-se e preparar-se para ingressar no mercado de trabalho. A preparação do graduando para ingressar no mercado de trabalho exige o desenvolvimento de várias habilidades, dentre elas, a utilização de uma língua estrangeira e o uso de tecnologias para desempenhar tarefas em contextos profissionais. Johns (2015) reforça a importância de observarmos como a tecnologia vem sendo empregada nas situações-alvo e como nossos alunos têm sido preparados para enfrentar essas situações. A autora sugere que devemos incluir na análise de necessidades, a utilização das tecnologias empregadas em contextos profissionais para identificar o uso da língua estrangeira e o tipo de comunicação presentes na situação-alvo.

A pré-tarefa consistiu em pensar possíveis respostas para as 16 perguntas de entrevistas de empregos (Apêndice 18) sugeridas para a preparação dos alunos, disponibilizadas no ambiente Edmodo. As perguntas foram divididas por assuntos: a) perfil pessoal e acadêmico; b) pontos positivos e negativos do aluno; c) educação; d) viagens para o

exterior; e) experiência profissional prévia e por fim, f) perguntas comportamentais (como lida com estresse, pessoas difíceis, atrasos, etc.).

A preparação para a tarefa final se deu por meio das seguintes etapas: na primeira, foi disponibilizado um modelo de *Curriculum Vitae (CV)* para que os alunos pudessem elaborar o seu; na segunda, os alunos tiveram que adaptar seus CV de acordo com um classificado de emprego que oferecia uma vaga para trabalhar como negociador internacional no exterior.

Em seguida, os alunos foram convocados para realizarem as entrevistas, com base nos CV elaborados para a vaga do classificado de emprego. A entrevista foi realizada pelo professor do curso (T), o recurso tecnológico utilizado para entrevistar os alunos foi o *Skype*.

As transcrições escolhidas foram a de Pietra (C2), Roberto (B1) e Angélica (B2). As transcrições correspondem aos cinco primeiros minutos da entrevista de todos os alunos. A aluna Angélica foi incluída na análise porque cometeu alguns equívocos durante a entrevista e foi aconselhada a mudar alguns aspectos de seu comportamento em entrevistas futuras. Início com a transcrição da entrevista de Pietra.

Pietra (RJ) - 15:40

T: So, Pietra I'm glad you applied for this job. Why did you choose to apply for this position?

P: Well, because work for your company means that I will have the opportunity to live abroad and meets new people, have new experiences, improve my English, It would be good for me not as a person but as a professional.

T: You put here in your resumè to work as a bilingual secretary but the position we are offereing is for a trader. Is that okay for you? Do you want to continue?

P: Yes, I intended to work as a bilingual secretary because I worked as a receptionist and basically I did a secretary work and now at the university I'm studying English, Spanish and French, so I felt secure to do it but no problem to work as a trader.

T: ...So Pietra, tell me a little about yourself. Why did you choose LEA?

P: Ah Okay, uh...so, I'm 20 years old, I live in Rio but I'm originally from São Paulo and I've always been interested in learning new languages and also the cultures and I now started as a law student...but I aim to be a...to study international law. So, when I was studying law I discovered LEA-NI and I thought would be a good way to get there.

T: Do you intend to keep studying? Do you have plans to keep studying after you graduate?

P: Yes, for sure. I intend to become specialized in international law.

T: How is the job market for your course in Brazil?

P: So, my course is new. Here in Rio no one is graduated yet but I believe that we have a huge market waiting for us as a LEA student I believe that we can fit in very different sectors of the market.

T: Do you have a lot of friends? Do you have friends abroad?

P: I have some friends abroad, I have a friend from Mexico, I also have friends in Belgium and Germany.

T: So, tell me, how would these friends describe you as a person?

P: They have taught me a lot, you know, for example my friend from Belgium for instance I didn't know (...).

T: Okay, but... how would they describe you as a person?

P: How would they describe me?? I think that they would say that I'm very social. Uh. and funny. I'm determinated Uh, I also believe they would say that I do well with multi-tasking because everytime I talk with them I'm doing something else. So I think it would be that(...).

Pietra não apresentou problemas durante a entrevista, respondendo a todas as perguntas realizadas, sem necessidade de repetição na maior parte do tempo. Houve um momento em que Pietra não compreendeu a pergunta e começou a responder sobre outro assunto, porém após a repetição da pergunta compreendeu e retomou o assunto:

T: So, tell me, how would these friends describe you as a person?

P: They have taught me a lot, you know, for example my friend from Belgium for instance I didn't know (...)

T: Okay, but... how would they describe you as a person?

*P: How would they describe me??(...)*I think that they would say (...)**

Pietra candidatou-se para uma vaga de secretária executiva bilíngue, no entanto a vaga era para negociador. Perguntada se gostaria de continuar a entrevista, afirmou que sim, como podemos observar no fragmento abaixo:

You put here in your resumè to work as a bilingual secretary but the position we are offereing is for a trader. Is that okay for you? Do you want to continue?

P: Yes, I intended to work as a bilingual secretary because I worked as a receptionist and basically I did a secretary work and now at the university I'm studying English, Spanish and French, so I felt secure to do it but no problem to work as a trader.

No *feedback* para a aluna, ela foi aconselhada a se candidatar à vaga oferecida, já que essa atitude poderia atrapalhar seu processo seletivo. No item posição da vaga pretendida, Pietra escreveu: Secretária Executiva Bilingue e não Negociadora, como anunciado no classificado. Apesar do deslize, o comportamento de Pietra foi adequado para a situação de entrevista de emprego; elar manteve a formalidade e respondeu como se estivesse realmente interessada na vaga oferecida. Demonstrou um pouco de nervosismo no início por estar realizando a entrevista a distância, utilizando o *Skype*, porém no decorrer da entrevista foi

relaxando e respondendo às perguntas de forma mais objetiva. Pietra foi capaz de interagir sem hesitações, respondeu às perguntas com desenvoltura, esclarecendo dúvidas quando não foi compreendida, e exibiu pronúncia própria de um falante não nativo educado. A seguir, apresento a transcrição do desempenho de Roberto.

Roberto (BA) - 13:36

*T: You know that this vacancy is for this trader of ACME is a temporary job, right? 3,6 or 9 months. ão native educado, So let's start. **Can you tell me a little about yourself?***

R: Yes, I'm a talkative person, I have some experience with export and import, at the moment I'm studying International Negotiations. I speak English, Spanish and French and I always study for learning more languages and different cultures.

*T: **What about your language levels? I can see your English is good, but what about your Spanish and French?***

R: I think my Spanish is good as well, I can speak normally, I have no difficulties. My French I'm improving yet, I can't talk frequently at moment, a few time I think I can get it.

*T: (...) **there is a topic here, I'd like you to talk about your specialization in International Trade Management. What about this course, what can you tell me about it?***

R: Oh yes, this is a course that I made online and I learned a lot about International Business and how to do different negotiations with people from other countries and different cultures, interculturalism as a discipline and I learned a lot about the rules of the market, the international market as well, this course is very good to me at moment I have a very good level of knowledge of this subject.

*T: **Was it ministrated in the university you study? Where did you take the course?***

R: Oh yes, the strength in the course are economics, international law, the languages as well, these are the important parts of the course.

*T: **No, I mean this International Trade Management was it hold in your university?***

R: Ah okay, so, sometimes we make simulations and we learn a lot the subjects but don't have a lot of contact but in this course I learned more than in my university.

*T: **Okay, but I asked if this specialization was taken at your university.***

R: No, no, that's outside the university. It's a course that a got a scholarship.

*T: **Got it. Why do you want to work for our company?***

R: Yes, this is a experience abroad Brazil will be nice to be when I get a contact with a different culture I think I will improve a lot myself and my knowledge as well and I think that this kind of profession we need to have contact abroad with different cultures and I want to learn a lot(...).

Roberto já havia tido algumas experiências profissionais, fato esse que ajudou-o durante a entrevista, entretanto o aluno estava bastante nervoso no momento de realizar a entrevista. O aluno demonstrou em sua pronúncia uma marca acentuada da língua materna. O aluno não compreendeu algumas perguntas, ou as compreendeu de forma equivocada, fazendo

com que o entrevistador as repetisse por pelo menos três vezes, conforme demonstrado no fragmento a seguir.

T: Was it ministrated in the university you study? Where did you take the course?

R: Oh yes, the strength in the course are economics, international law, the languages as well, these are the importante parts of the course.

T: No, I mean this International Trade Management was it hold in your university?

R: Ah okay, so, sometimes we make simulations and we learn a lot the subjects but don't have a lot of contact but in this course I learned more than in my university.

T: Okay, but I asked if this specialization was taken at your university.

R: No, no, that's outside the university. It's a course that a got a scholarship.

O desempenho de Roberto durante a entrevista foi adequado, apesar de alguns problemas durante a interação, Roberto exibiu um desempenho adequado ao gênero, uma vez que demonstrou formalidade. Seu nervosismo me fez concluir que a tarefa atingiu o objetivo delineado para ela, isto é, simular uma situação real de entrevista.

No que tange à compreensão oral, Roberto também apresentou algumas dificuldades com a compreensão de algumas palavras pontuais da pergunta por não estar familiarizado ao vocabulário específico de entrevista de emprego obrigando o entrevistador a repetir algumas palavras ou mesmo a pergunta realizada.

Concluí com base nas evidências de seu desempenho durante a entrevista que Roberto possui desempenho oral limitado para participar de uma entrevista de emprego que exija um alto nível de fluência da língua. Apesar de ter tido um desempenho satisfatório nas outras tarefas do curso, o aluno teria dificuldades em entrevistas usando o inglês, porém o aluno poderia atender às necessidades de uma vaga que não exigisse um nível maior de conhecimento da língua. Discute-se a seguir os dados transcritos de Angélica.

Angélica (RJ) - 14:06

T: I'm reading here in your resumè, you've been in London. So, how long did you stay there?

A: Ahnn, I've been there for two months.

T: What were you doing there? (bad connection, could not here each other, pause...). What were you doing there?

A: I was helping my aunt with the moving, she was coming back to Brazil and I stayed with her, in her house and now I'm back to Brazil.

T: I read in your resumè that you applied for a hotel área but in fact this position here is to work as a trader, it is a temporary job, okay?

A: Okay.

T: Is that okay for you? The vacancy is for trader.

A: I'm okay with that, I think I can do some tourism work as a freelancer because I would give more attention to the people and I would have a steady job.

T: Okay, so the job add we put in the paper is to work as a trader as a temporary, okay? We can have a 3, 6 or 9 months contract to start. Tell me a little bit about yourself.

A: Well, I consider myself a different person, friendly and a little and sometimes a little patient, like I have much patient with people that I would never be like this sometimes, I would like to expose myself more sometimes I feel too resigned about things. This job would be a life change for me.

T:...In case you are appointed to this position. Is there a possibility for you to get away for 9 months, for example? Is that possible?

A: Well, I could be because we've got time to get graduate, we also have some time to do exchange programs as I'm not looking for it, do an exchange program maybe have this job opportunity right now would be great for me because I would be practicing all I've learned in my course.

T: So, I read here also that you had some experience with negotiation with brokers and assistant. Can you tell me a little about this experience?

A: Oh yeah, I have this experience with dealing because when I've been to London my aunt used to receive many landlords and someone from the ransom store??? As she didn't know how to speak with them to deal with things like "we need to leave this day and when we need to left the key with someone", those kinds of things.

A entrevista com a aluna Angélica foi incluída porque apresentou alguns pontos para discussão durante sua participação na tarefa que poderiam ter acarretado na perda ou desclassificação para a vaga. A aluna apresenta um bom domínio da língua, tendo inclusive atuado como revisora e intérprete em algumas situações de trabalho no exterior.

Angélica não teve um desempenho satisfatório inicialmente, mesmo sendo uma simulação, a aluna demonstrou que sabia que era apenas uma simulação e de nada serviria a entrevista, que era só uma atividade, não considerando a formalidade que o gênero entrevista de emprego exige. Ao ser questionada sobre ter pleiteado outra vaga que não a oferecida pela empresa, a aluna respondeu que estaria tudo bem concorrer para a vaga de negociador, como pode ser comprovado no excerto a seguir:

T: I read in your resumè that you applied for a hotel area but in fact this position here is to work as a trader, it is a temporary job, okay?

A: Okay.

T: Is that okay for you? The vacancy is for a trader.

A: I'm okay with that, I think I can do some tourism work as a freelancer because I would give more attention to the people and I would have a steady job.

Angélica complementou dizendo que poderia procurar outra vaga na área de turismo para ter um emprego fixo. Concluí que a resposta dada por Angélica foi inadequada ao questionamento, já que uma vaga para negociador, inicialmente, em caráter temporário estava sendo oferecida, entretanto a vaga previa possibilidades de efetivação dependendo do desempenho da candidata. Ela respondeu que caso conseguisse o emprego, procuraria outro na área de turismo, que não fosse temporário. A aluna demonstrou, em alguns momentos, não ter experiência ou maturidade para participar de uma entrevista de emprego. No *feedback* fornecido para a aluna, ela foi alertada sobre a situação de se candidatar a uma vaga e depois dizer que caso a conseguisse, procuraria outro emprego fixo; caso estivesse realmente participando de uma entrevista real de emprego, esse fato poderia comprometer suas chances de conseguir a vaga. Angélica interagiu com desenvoltura, exibiu pronúncia condizente com um falante não nativo educado e não apresentou problemas de compreensão oral durante a entrevista.

Mesmo com a aluna dizendo que não era exatamente a vaga pela qual tinha interesse, decidi dar continuidade à entrevista para verificar seu desempenho de produção e compreensão oral ao responder as demais perguntas da entrevista, já que o objetivo do curso era prepará-la para futuras entrevistas. Concluí que a aluna teria condições de participar de uma entrevista em inglês, precisando somente melhorar alguns aspectos comportamentais, tais como: utilizar linguagem formal, não chegar atrasada caso a entrevista seja realizada presencialmente, não demonstrar nervosismo, responder às perguntas do entrevistador de forma objetiva, vestir-se adequadamente mesmo em entrevistas realizadas remotamente, pois o entrevistado transmitirá uma imagem de adequação ao momento que exige formalidade.

Duddley-Evans e S. John (1998) asseguram que alunos pré-experiência têm dois tipos de necessidades: a qualificação e a preparação para a vida futura na área profissional. A entrevista de emprego não é exatamente uma qualificação para a área de negócios, no entanto, serve de porta de entrada para se inserir no mundo do trabalho e dos negócios, em vista disso, é essencial preparar o aluno pré-experiência adequadamente, tarefas como esta tem um papel fundamental na preparação de alunos que possuem necessidades como as demonstradas por Angélica. Ellis e Johnson (1994) consideram os aspectos sociais como uma característica da língua dos negócios, isto é, saber utilizar a língua em um dado contexto social com um propósito que exige uma comunicação clara integra uma entrevista de emprego. Ellis e Johnson (1994) salientam que, além da linguagem social, seu uso será transacional, ou seja, o

aluno utilizará a língua para conseguir o que deseja e convencer outros a concordar com suas proposições, como em uma negociação, por exemplo.

Ao analisar as transcrições das tarefas visando a responder a primeira pergunta de pesquisa que foi: *Quais são as evidências identificadas no curso de Inglês para Fins de Negócios (IFN) baseado em tarefas orais na modalidade a distância utilizando metodologia ativa e as TDIC que provam a eficiência do curso?*, obtive como resultados que os alunos analisados, Roberto e Pietra utilizaram apropriadamente os itens lexicais, estruturas sintáticas e vocabulários apropriados a realização das tarefas.

Os alunos participaram ativamente das tarefas propostas. Os deslizes cometidos pelos alunos no uso do inglês durante a interação oral não interferiu no resultado final, apesar de algumas inadequações gramaticais e falta de vocabulário específico serem identificados. Um fato relevante observado foi que as pré-tarefas desempenharam um papel importante na preparação dos alunos para a realização da tarefa final. Os alunos não apresentaram dificuldades em entender seus colegas durante a realização das tarefas o que proporcionou o bom desempenho da tarefa. Outro ponto observado na análise das transcrições foi que não houve por parte dos alunos, autocorreção, pois os alunos estavam focados em desempenhar a tarefa e concluí-la de forma exitosa. O fato dos dois alunos analisados não terem o mesmo nível de conhecimento de língua, não interferiu no desempenho das tarefas.

O ensino-aprendizagem desenvolvido por meio de metodologias ativas apoiadas em tecnologias foi imprescindível para o bom andamento do curso, já que ele foi realizado a distância com alunos residindo em estados diferentes. Para Valente (2014), graças às TDCI é possível entrar em contato com pessoas e trocar ideias socialmente, conseguir ajuda na resolução de problemas ou mesmo cooperar com um grupo de pessoas na elaboração de uma tarefa complexa.

Para Valente (2018, p.28), as metodologias ativas criam situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar, conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que executam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais.

O papel ativo do aluno foi significativo para a eficiência do curso, já que a abordagem baseada na resolução de problemas utilizada no curso permitiu aos alunos que assumissem o papel de protagonista de sua aprendizagem. O curso oportunizou aos alunos desenvolverem

habilidades como planejar, organizar, discutir, propor soluções para os problemas propostos, agendar e executar as tarefas por conta própria.

A utilização de tarefas que simulam as utilizadas na vida real no curso *BEO* certamente contribuiu para a preparação adequada dos alunos no uso do inglês para contextos profissionais e favoreceu o desenvolvimento de habilidades profissionais que utilizarão na vida profissional futura. Segundo Moran (2015), a aprendizagem por meio de atividades que simulem a vida real promove aprendizagem significativa e pode ser obtida por meio de metodologias ativas, reforçando a necessidade de refletirmos acerca de nossas práticas pedagógicas.

Na próxima seção, apresento as discussões e os resultados que buscaram responder à segunda pergunta de pesquisa.

3.3 Percepções dos alunos com relação a sua aprendizagem após a execução das tarefas do curso.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa, *Quais são as percepções dos alunos sobre sua aprendizagem no curso de IFN baseado em tarefas orais na modalidade a distância utilizando as TDIC?*, analisei os depoimentos de todos alunos sobre sua aprendizagem durante o curso de IFN. Os dados foram gerados por meio do questionário, diário reflexivo e entrevista. Os resultados foram apresentados pela sequência das tarefas no curso com os depoimentos sobre a percepção da aprendizagem de cada aluno para cada tarefa. Apresento, no próximo tópico, as percepções dos alunos sobre sua aprendizagem. Início a discussão com a tarefa de reuniões.

3.3.1 Tarefa de Reuniões

Para analisar as percepções dos alunos sobre sua aprendizagem da tarefa de reuniões apresento os fragmentos dos depoimentos dos alunos em itálico. Início com Angélica.

Angélica

Durante a execução da tarefa final de reunião, a aluna Angélica, que conduziu a reunião no grupo B (Seção 3.2.2) considerou importante para seu aprendizado as discussões,

argumentações e tomadas de decisões relacionadas aos assuntos de uma empresa. Para ela, todos esses procedimentos foram decisivos para consolidar seu conhecimento.

“As discussões e argumentações que tivemos sobre os assuntos de uma empresa e a tomada de decisões foram importantes para consolidar os conhecimentos do curso.”

Em seu comentário, Angélica motivada com a possibilidade de participar da reunião como líder, declarou sentir-se capaz de participar de uma reunião conduzindo-a, papel que desempenhou durante a realização da reunião. Ellis e Johnson (1994) e Robinson (1991) ressaltam que relacionar o curso de IFN às necessidades profissionais que o aluno enfrentará futuramente, torna-o relevante e motivador para o aluno.

“Sinto que sou capaz de participar de uma reunião organizando os temas, dando minha opinião, discordar e incentivando a participação dos integrantes.”

A aluna considerou importante a tarefa estar relacionada ao contexto de uma empresa, e esse contexto fez com que ela achasse difícil desempenhar seu papel de líder durante a reunião, pois temia parecer artificial, já que tinha a responsabilidade de gerar e aprofundar as discussões sobre o problema oralmente e encontrar uma possível solução.

“Na reunião, a principal dificuldade era dar opinião sem parecer que estava “concordando por concordar”, mas mostrar um real interesse e consonância de ideias concordando e acrescentando algo à discussão.”

A aluna não possui experiência profissional formal prévia, portanto, não pode trazer para a realização da tarefa suas experiências profissionais, sendo a realização da tarefa uma oportunidade para praticar a língua em uma situação que poderá enfrentar no futuro como afirmam Ellis e Johnson (1994), em que o tipo de prática que os alunos aprendem também é importante e segundo os autores, as tarefas devem simular o mais próximo possível, as situações reais vivenciadas pelo aluno em seu contexto de uso.

Reforçando as proposições de Ellis e Johnson mencionado anteriormente que aponta que as tarefas de um curso devem corresponder às atividades executadas no mundo real, imprimindo a ideia de autenticidade, imprescindível ao aluno para que possa se apropriar dos elementos essenciais das tarefas, não somente para aprender a língua durante o curso, mas

para poder executá-la eficientemente na situação-alvo (SKEHAN, 1998; ELLIS, 2003; EDWARDS; WILLIS, 2005; VAN DEN BRANDEN, 2006). A seguir, apresento os fragmentos dos depoimentos de Alex sobre sua aprendizagem na tarefa de reunião.

Alex

O aluno Alex declarou que aprendeu como preparar reuniões, no entanto, ele não foi a pessoa quem conduziu a reunião, talvez quisesse dizer preparar-se para uma reunião, nem foi o *chairman* como informou, provavelmente observou a atuação de Giovana e aprendeu pelas funções desempenhadas por ela, sentindo-se apto a conduzir uma reunião.

“Preparar reuniões, apresentar dados e propostas de ação, ser o charman, checar informações, recapitular ideias, concordar ou discordar de algo proposto.”

Alex disse ter sido sua primeira videoconferência, e com certeza a experiência durante a tarefa foi significativa para o aluno. A aprendizagem da utilização de tecnologias para desempenhar tarefas foi um dos objetivos do curso. Segundo o aluno, a pré-tarefa demonstrou-se essencial para o bom desempenho da tarefa final, conforme observado na sua fala:

“Bem, é estranho o sentimento da sua primeira videoconferência. Como estamos tentando lembrar todas as expressões que poderíamos usar a apresentação não parecia natural. No entanto, na tarefa final, estávamos mais preparados e o desenvolvimento foi melhor.”

A seguir, apresento o depoimento de Carlos.

Carlos

O aluno Carlos informou que, com o curso, aprendeu a utilizar as tecnologias para se comunicar a distância. Essa modalidade foi necessária na proposta do curso utilizando as TDIC, pois os alunos residiam em estados diferentes. Com relação à aprendizagem dos alunos, gostaria de mencionar as características do Ensino a Distância propostas por Almeida (2003), que destaca que é indispensável aos alunos se projetarem socialmente em uma

comunidade, tanto do ponto de vista acadêmico quanto profissional para adquirir condições para desenvolver suas tarefas laborais. Considero basilar do ponto de vista da inclusão, projetar o aluno socialmente, tanto academicamente, quanto profissionalmente justificando a relevância de cursos que visem à preparação de alunos para se inserirem no mercado de trabalho.

“Aprendi a usar meios tecnológicos para me comunicar a distância e melhorar minha oralidade e audição em relação ao inglês, além de discutir a respeito do mercado de trabalho e assuntos relacionados ao mesmo.”

Carlos garantiu ter conseguido melhorar seu desempenho oral em inglês utilizando a língua-alvo. O aluno chamou a atenção para um dado importante, ou seja, a diferença de fuso horário durante a realização das tarefas. No Brasil, o horário de verão estava vigente na época da realização da tarefa de reunião, e isso provocou transtorno aos alunos que se confundiram com os horários agendados para a reunião, provocando desencontros. No Rio de Janeiro o horário de verão estava vigorando, no estado da Bahia não houve horário de verão.

Ao analisar o depoimento de Carlos sobre o EaD, recorro a Mooler, Robison e Huett (2012, p.4) que pontuam que o crescimento explosivo da educação a distância é uma indicação de que essa modalidade de educação está permitindo que alunos recebam oportunidades educacionais que desejam, e que de outra forma não poderiam estar disponíveis. O seu crescimento também permite que empresas forneçam treinamento, geralmente, a um custo menor, simplificando a programação de viagens de seus funcionários. Carlos afirmou que o curso de IFN proporcionou a ele um aprendizado sobre tecnologias para se comunicar com outras pessoas remotamente. Esse fato pode ser determinante para Carlos futuramente, pois ele poderá participar de treinamentos empresariais a distância em inglês caso seja requerido pelo empregador.

“As dificuldades surgiram quanto ao ajuste de horários por ambas as partes sendo que algumas vezes os horários disponíveis não condiziam, incluindo a diferença de fuso horário, mas foi uma experiência positiva, pois foi preparativa para possíveis eventos futuros nos quais já estarei preparado para realiza-los.”

Giovana

A aluna Giovana descreveu sua experiência de aprendizagem ao liderar a reunião proposta para a tarefa final como positiva. De acordo com a aluna, ela aprendeu como

conduzir uma discussão, um debate, ouvir os outros participantes e a utilizar expressões não corriqueiras, como comenta no fragmento a seguir.

“Essa atividade me permitiu desenvolver melhor minha habilidade de guiar uma discussão e de balancear um debate ao ouvir as impressões de todos envolvidos. Além disso, me fez utilizar algumas expressões não muito praticadas que envolviam passar a palavra a alguém ou chamar atenção a algum ponto específico.”

Giovana deu seu depoimento sobre como foi conduzir a reunião no grupo A, afirmando que não havia sido fácil, mas computou como uma boa experiência. Reforçou a importância da pré-tarefa como forma de preparação para a tarefa final. No fragmento final, a aluna enfatizou a forma colaborativa de como o grupo atuou no momento da realização da tarefa. Para ela, a aula virtual a distância funcionou como “quase” presencial, possivelmente referindo-se à semelhança da dinâmica realizada em sala de aula durante os *role-plays*⁵⁹, por exemplo.

“Ser a pessoa a conduzir a reunião na tarefa final não foi fácil, mas foi uma experiência incrível, eu adorei.”

“Eu acredito que fazer a pré-tarefa mudou completamente o meu desempenho na tarefa final.”

“A interação, no geral, foi saudável e muito boa, todos se ajudavam e apesar de não ser um curso presencial foi possível ter uma experiência quase de sala de aula.”

Pietra

Pietra apontou como positiva a realização da tarefa, utilizando o *Skype* que, segundo ela, ajudou na realização da tarefa desenvolvendo sua habilidade de compreensão e produção oral. A aluna salienta que aprendeu a se comportar durante uma reunião, a lidar com problemas técnicos, e mencionou o desenvolvimento de sua concentração devido à sua responsabilidade em participar e, ao mesmo tempo, gravar a reunião.

“As reuniões realizadas através do skype me ajudaram a trabalhar minha compreensão oral e também minha fala. Durante as tarefas eu aprendi a como me comportar numa reunião, lidar com problemas técnicos e a me concentrar para entender o que estava sendo dito independentemente dos

⁵⁹ A definição de *role-play* segundo Brown (1994), mencionado por Richter (1998), considera o *role-play* uma atividade linguística que inclui atribuir um papel a um ou mais membros de um pequeno grupo (de 2 a 4) e dar um objetivo ou propósito a ser atingido.

fatores externos que atrapalhavam a comunicação. Também aprendi a dialogar para solucionar problemas, marcar compromissos e apresentar questionamentos.

Salienta, ainda, que aprendeu sobre a importância da cultura na aprendizagem de uma língua, a lidar com problemas técnicos, solucionar problemas, marcar compromissos e fazer questionamentos, atividades próprias a reuniões Pietra mencionou também que para conversar com os colegas sobre as tarefas utilizou o *whatsapp*.

*“Em todas as tarefas tive uma **interação boa** com os demais alunos, uma vez que **todos estavam disponíveis por whatsapp**.”*

“Eu aprendi muito sobre reuniões virtuais e como lidar com problemas técnicos.”

*“**Aprender a cultura é tão importante quanto aprender o idioma**. Se você aprende o idioma e não aprende a cultura pode cair no estereótipo. **Já fiz cursos EaD e eles trabalham só leitura, o pessoal perde a motivação**. Fiz na área de direito.”*

Roberto

Roberto informou ser capaz de realizar reuniões em inglês, tanto pessoalmente quanto por videoconferência. O aluno disse ter gostado da tarefa, enfatizando que o curso que frequenta na universidade deveria incluir tarefas como as propostas no curso *BEO*. Elogiou a condução da reunião pela aluna do RJ, e disse que se sentiu como se estivesse participando de uma reunião real. Citou o nervosismo dos participantes no início e o relaxamento com o desenvolver da reunião.

“Sou capaz de realizar reuniões em inglês com vocabulário específico de negócios, face a face ou por vídeo chamada.”

*“Gostei muito e mais uma vez, acho que deveria ter mais atividades como essa no curso de Inglês da universidade. Gostei da condução da reunião pela colega do RJ, **me senti como estivesse realmente participando de uma reunião à distância**.”*

“No começo o ambiente estava nervoso, depois ficamos mais à vontade.”

Ao analisar os depoimentos dos alunos sobre a percepção de sua aprendizagem após a realização da tarefa de reunião, observei alguns pontos que passo a destacar: em primeiro lugar, Giovana e Alex reconheceram a importância da pré-tarefa como preparação para a tarefa final. Giovana acrescentou que, apesar de o curso não ser presencial, foi possível ter

uma experiência próxima a de uma sala de aula presencial apesar de não ter sido a intenção do curso, transpor ações da sala de aula presencial para o ambiente virtual. Todos os materiais e recursos foram adequados para que o curso acontecesse totalmente a distância visando o desenvolvimento da habilidade falar-ouvir. O depoimento de Giovana demonstra que um curso de inglês em um curso a distância com foco na oralidade pode ensejar bons resultados.

Angélica fez um comentário relevante sobre a importância das discussões, argumentações e tomadas de decisões relacionadas a uma empresa para consolidação do conhecimento durante o curso, habilidades necessárias para o desempenho das tarefas utilizando metodologias ativas.

Roberto expressou seu sentimento, dizendo que sentiu como se estivesse realmente participando de uma reunião a distância, de fato estava, relatou como se estivesse fazendo algo parecido com uma reunião real. O contexto não era real, porém a simulação de um contexto real com informações de uma empresa proporcionou aos alunos, vivenciar uma situação próxima à realidade a ser enfrentada por eles no futuro.

Pietra afirmou que a tarefa via *Skype* a ajudou a desenvolver sua compreensão e produção oral. Os recursos tecnológicos desempenharam um papel importante no curso, pois eles tinham como objetivos, desenvolver habilidades dos alunos em lidar com recursos que são utilizados em empresas para desempenhar tarefas no dia a dia, promover a interação dos alunos durante o curso a distância mediado pelas TDIC e ao mesmo tempo auxiliar no desenvolvimento da habilidade dialógica de falar-ouvir. A próxima discussão será sobre a tarefa de telefonemas.

3.3.2 Tarefa de Telefonema

Para analisar as percepções da tarefa de telefonema apresento os fragmentos dos depoimentos dos alunos sobre sua aprendizagem. Começo analisando os fragmentos de Angélica.

Angélica

Na opinião de Angélica, a tarefa de telefonema foi a mais difícil, no entanto, declarou que sua realização foi tranquila e acrescentou que acredita que não desempenhou a tarefa satisfatoriamente, uma vez que, em alguns momentos, não soube como interagir.

*“Essa atividade foi particularmente uma das que **considerei mais difícil.**”*

*“No telefonema, achei tranquila a realização. Provavelmente houveram erros quanto a realização, deve haver um protocolo/código para atendimento, que **eu desempenhando a função de secretária não fui capaz de realizar de forma satisfatória**”.*

Em alguns momentos, senti que não sabia como interagir.”

Alex

O aluno Alex reconheceu que ao praticar a tarefa de telefonema aprendeu como identificar-se, checar informações, anotar recados, marcar encontros, encaminhar ligações, informar telefones, *e-mails* e endereços, situações essas contempladas no conteúdo do curso.

“Atender telefones com a identificação apropriada, checar informações, anotar recados, marcar encontros, encaminhar ligações, informar telefones, e-mails e/ou endereços.”

Alex avaliou a tarefa de telefonema como positiva e mencionou que a simulação refletiu o que realmente acontece em um ambiente de negócio.

*“A experiência de telefonema foi boa. Eu **pude simular como isso acontece nos negócios de verdade.**”*

Carlos

Carlos, mais uma vez, chama atenção para a importância de considerar o fuso horário antes de realizar qualquer tarefa com pessoas que vivam em outros estados ou países. Relatou a sua dificuldade em negociar a distância pelo telefone com horário marcado.

*“Através dos telefonemas **compreendi as dificuldades das negociações à distância, com horários marcado (...)**”.*

*“Até achei bastante **bacana a relação em interagir com o pessoal de outro estado. Aprendi uma coisa importante com relação a horários, devido à diferença de horário de verão.**”*

Giovana

A aluna Giovana afirmou que a tarefa de telefonema permitiu a ela administrar melhor sua fala, comparando um diálogo pessoalmente e pelo telefone. Achou a tarefa difícil por não estar acostumada a conversar ao telefone, mesmo em situações informais. Hoje em dia, as pessoas utilizam o telefone cada vez menos para conversar; o telefone celular, por exemplo, é utilizado para acessar a internet e se comunicar por meio de mensagens, contudo, em empresas, esse recurso ainda é usado, justificando a realização dessa tarefa.

“Esse tipo de exercício me permitiu administrar melhor minha fala, pois um diálogo pessoalmente é bem diferente do realizado em um telefonema.”

“Desempenhar essa atividade foi bem difícil, porque não estamos acostumados a conversar ao telefone nem mesmo com conversas informais, então para desempenhar, essas chamadas não eram fáceis.”

Pietra

Pietra que a tarefa de telefonema melhorou sua comunicação por telefone, isto é, ela salientou que aprendeu como atender uma ligação em contexto de trabalho, agendar compromissos, deixar e anotar recados, pois a tarefa ajudou-a a praticar as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever e a de falar-ouvir que promoveu a interação entre os interlocutores. Pelo depoimento de Pietra, comprovei a possibilidade da integração das habilidades durante a realização de uma tarefa conforme proposto por Duddley-Evans e St. John (1998).

“Através da atividade de telefonemas melhorei minha capacidade de me comunicar em uma ligação, aprendi como atender uma ligação em nome de uma empresa, marcar compromissos e a deixar e anotar recados importantes.”

“Eu acho que não mudaria nada sobre essa atividade. Ela me ajudou a praticar minhas habilidades de ouvir / falar / ler / escrever, foi completo e não muito complicado.”

Em relação à habilidade dialógica de compreensão e produção oral (ouvir-falar) utilizada em telefonemas, Duddley Evans e St. John (1998, p.105) salientam que envolve a uma comunicação dialógica em tempo real. Atualmente, a interação não acontece somente via telefone utilizando-se a habilidade de falar-ouvir para fazer uma ligação ou gravar e ouvir

mensagens de áudio, mas também, pela habilidade dialógica ler-escrever utilizada via aplicativos de chats, mensagens de texto e *e-mails*. Duddley Evans e St. John (1998, p.95) apresenta as habilidades separadamente, contudo não significa que tenhamos que ensiná-las separadamente, mas sim, integrá-las durante o ensino como aconteceu durante a realização da tarefa telefonema observado no depoimento de que a aluna teve que interagir oralmente durante a ligação telefônica e anotar recados.

Roberto

O aluno foi sucinto em suas informações, dizendo que foi capaz de fazer e receber ligações em inglês empregando um vocabulário específico da área de negócios. Avaliou a tarefa como boa e salientou que teve dificuldades na compreensão das instruções da tarefa que foi extraída do livro didático utilizado por ele na universidade.

“Sou capaz de fazer ou receber ligações em inglês com vocabulário específico de negócios.”

“A atividade sobre a tarefa de telefonemas foram boa. Primeiramente, tive alguns problemas para entender os exercícios porque os arquivos vieram separados e eu fiz uma confusão. Então, estudei todos os arquivos e consegui.”

Ao comparar a tarefa de reunião com a de telefonema, percebi que os alunos tiveram mais dificuldades na tarefa telefonema, visto que o recurso visual da videoconferência utilizado na tarefa de reunião auxiliou o aluno na compreensão do que estava ocorrendo durante a reunião, enquanto que na tarefa telefonema somente o recurso de áudio estava disponível. Os alunos devem se acostumar com a prática da tarefa telefonema, já que, em algumas empresas, realizam-se *conference calls* para falar com clientes ou funcionários da matriz da empresa no exterior, por exemplo. A *conference call*, assim como o telefonema, oferece dificuldades que são maximizadas, porque vários participantes podem falar concomitantemente durante a interação. A *conference call* é uma tarefa complexa, que requer bastante atenção e exige do aluno uma boa habilidade de ouvir. Essa dificuldade ficou evidente quando compararam uma conversa telefônica com a videoconferência. Essa é uma situação que não pensamos a respeito no nosso dia-a-dia, quando falamos ao telefone ou pessoalmente, porém a percepção dos alunos para esse fato destaca a dificuldade que a tarefa oferece quando realizada em uma língua estrangeira. Na próxima seção, discuto a tarefa apresentação oral.

3.3.3 Tarefa Apresentação Oral

Análise a seguir, os fragmentos dos depoimentos das percepções sobre a aprendizagem dos alunos, iniciando com Angélica.

Angélica

Angélica avaliou com uma das melhores tarefas. A aluna concluiu que a estruturação de uma apresentação poderia ajudar em outras situações que não fosse somente de trabalho. Considerou as dicas valiosas para a preparação e a apresentação oral que previa a escolha do tema pelos alunos, desde que estivesse relacionado ao curso LEA.

*“Acredito que essa tenha sido **uma das melhores atividades porque ajudou a ter uma noção de como montar uma apresentação, independente do idioma, as dicas foram valiosíssimas.** A atividade por si só foi bem interessante, pois tivemos a liberdade de escolher um tema e falar sobre determinado assunto.”*

*“O ponto positivo certamente foi **exercitar a fala e aprender temáticas que são aplicáveis ao meu cotidiano universitário e futuramente nas minhas experiências profissionais.**”*

A aluna ponderou que o uso da habilidade oral em situações que simulem a vida real a deixava desconfortável, uma vez que, segundo ela, tal habilidade exige um conhecimento prévio, boa memória e é bem dinâmica. O desconforto citado pela aluna faz parte da dinâmica da apresentação oral que provoca um nervosismo natural no apresentador ao falar em público sobre um assunto sobre o qual ele deve ter domínio ou estar bem preparado.

*“No entanto, **as habilidades orais em situações “reais” são o tipo de experiência que me deixa mais desconfortável,** especialmente porque é muito rápido, exige um conhecimento prévio e uma boa memória para lembrar o assunto.”*

Alex

O aluno Alex avaliou como importante a dica sobre praticar a apresentação antes de apresentá-la. Disse que, normalmente não se prepara adequadamente. Citou que é difícil colocar em prática as dicas aprendidas devido ao modelo fossilizado que possuem.

“Preparar apresentações, sumarizar os assuntos a serem abordados, agradecer a plateia, responder questionamentos, incluso no caso de não saber a resposta, apresentar.”

“Uma dica essencial que foi dada é relativa ao hábito de se praticar a apresentação antes de sua execução. Normalmente nós, alunos, principalmente no que se refere as apresentações acadêmicas, não nos preparamos adequadamente.”

“Quanto as dificuldades relativas ao trabalho, creio que a maior delas é por em prática as dicas aprendidas. Uma vez que já estamos acostumados aos nossos próprios modelos, cheios de vícios, é estranho tentar aplicar outro.”

Carlos

Carlos também citou a importância da preparação prévia da apresentação. Segundo o aluno, ele teve dificuldades para encontrar um vocabulário adequado para preparar os *slides*, mas disse que não teve dificuldades com a pronúncia das palavras.

“(...) tive dificuldades no meu vocabulário para encontrar o termo certo para algumas palavras no slide, eu não tive muita dificuldade com a pronúncia,(...)”

Ele afirmou que aprendeu como estruturar uma apresentação. Considerou que não teve um bom desempenho em sua apresentação por ser a primeira vez que realizava no formato proposto.

“Na apresentação oral aprendi a como estruturar uma apresentação à distância para deixar tudo claro para o ouvinte, também percebi como é importante a preparação para o mesmo, sendo que por poder ser preparado anteriormente precisa de uma atenção maior,(...)”

“Acredito que não tive o meu melhor desempenho nas duas apresentações, justamente por ser a primeira vez que as realizei, porém gostei da experiência.”

Giovana

A aluna Giovana informou que a tarefa apresentação oral a auxiliou na estruturação de ideias, além da preocupação com a adequação de um vocabulário para que os ouvintes pudessem entendê-la. Acrescentou, ainda, a importância de executar uma tarefa que tem relevância para o seu dia a dia na faculdade.

“A apresentação me permitiu estruturar uma ideia para apresentá-la sendo que esse processo envolveu buscar um vocabulário que pudesse ser compreendido pela maioria das pessoas que falam inglês e estão no curso, (...)”

“(...) foi possível colocar em prática uma atividade muito comum na faculdade e também no mercado de trabalho em uma língua estrangeira o que caracteriza uma experiência de grande importância.

Pietra

Pietra afirmou que já tinha familiaridade com o gênero apresentação oral, no entanto mencionou que o curso ajudou-a a expor suas ideias de forma mais clara, especialmente em outro idioma. Acredita que o curso a ajudou a melhorar sua capacidade de elaborar slides de forma mais objetiva, além de aprender a utilizar recursos multimídias.

“A apresentação oral era algo que eu já tinha contato previamente graças ao meu curso de graduação, entretanto, este curso me ajudou a expor minhas ideias de uma forma mais clara, o que facilita a vida de alguém que está apresentando em outro idioma. Através desta tarefa eu melhorei minha capacidade de elaborar slides de uma forma mais sucinta, expor uma ideia e apresentar e explicar um conceito utilizando a fala e recursos multimídia.”

A aluna avaliou que não é tão boa em apresentações, porém considera-a importante para o desenvolvimento de sua formação acadêmica e futuramente em sua carreira profissional.

“Eu não sou tão boa em apresentações, atividades como essa não são fáceis para mim, mas sempre me ajudam a melhorar minhas habilidades e eu acho que é muito importante manter esse tipo de tarefa no curso porque todos nós acabamos fazendo apresentações durante nossa vida acadêmica, nossas carreiras profissionais.”

Roberto

Dentro de suas limitações, Roberto acredita ser capaz de realizar apresentações orais em inglês, disse estar acostumado a realizá-las na vida real e cada vez aprende mais.

“Sou capaz de produzir apresentações orais em inglês com padrão específico para negócios.”

(...) gostei dessa experiência. Eu estou acostumado a essa situação na vida real e cada vez mais eu aprendo e desenvolvo mais.”

Nos depoimentos dos alunos, observei que eles tiveram uma preocupação com a preparação dos *slides* de suas apresentações, principalmente com a organização das ideias a serem transmitidas, com a forma de apresentar os conteúdos e a relação da tarefa com suas atividades na universidade. Por fim, compreenderam também a importância da utilização de apresentações em ambientes de trabalho.

Uma tarefa conforme Ellis (2003) aponta, envolve o foco primário no sentido. Uma tarefa procura envolver os alunos no uso pragmático da língua, ao invés de somente reproduzir a língua. Uma tarefa busca desenvolver a proficiência em uma segunda língua por meio da comunicação. Para os alunos, a tarefa foi significativa do ponto de vista pragmático, visto que reconheceram a importância de aprender sobre apresentações formais, tanto para o ambiente acadêmico, quanto profissional.

Na próxima seção analiso a última tarefa do curso, entrevista de emprego.

3.3.4 Tarefa Entrevista de Emprego

Apresento e analiso a seguir, os fragmentos dos depoimentos dos alunos sobre suas percepções da última tarefa do curso. Início pelo depoimento de Angélica.

Angélica

Para Angélica a entrevista e a elaboração do CV foram importantes durante o curso; afirmou que tem dificuldades de realizar a tarefa mesmo em sua língua materna, e a considerou uma tarefa complexa que exige boa preparação.

“A entrevista de emprego e a elaboração do resumé foram, para mim, super importantes. As dificuldades de realizar essas atividades, mesmo na nossa língua materna, fazem com que sejam altamente complexas. Além de exigir um alto nível de preparação.

A aluna aprendeu que refletir sobre si mesmo é importante, além de ter perspectiva e conhecer a empresa a qual está se candidatando, citou a importância de se preparar para o momento da entrevista, preparando um bom CV e pesquisar sobre a empresa a qual se candidata, porquanto, durante a tarefa, a aluna se candidatou a outra vaga que não tinha sido oferecida, sendo aconselhada a prestar atenção aos detalhes da vaga a qual está se candidatando.

Questionar quem nos somos, ter perspectiva, saber detalhes sobre a empresa, são detalhes que devem ser considerados em uma entrevista e que agora estou ciente de que deve haver uma preparação para perguntas e também tenho uma noção de como fazer um resumé.”

Alex

Segundo Alex, ele aprendeu a falar sobre sua vida profissional, acadêmica, ter expectativas de um emprego, e reconheceu a importância de conhecer previamente a empresa e a vaga a qual está se candidatando.

“Falar sobre minha vida profissional e acadêmica, sobre expectativas do emprego, meus conhecimentos sobre a empresa e sobre o cargo.”

Considerou a tarefa significativa e sua aplicação tanto em língua estrangeira, quanto materna. Relatou que sentiu nervosismo e desconforto durante a simulação, o que demonstra a proximidade da tarefa do curso a uma entrevista real. As tarefas refletiram, em algum grau, uma situação real a que o aluno pode vir a enfrentar no futuro.

“A entrevista foi a atividade mais interessante, dando dicas que são úteis tanto em inglês quanto em português. Uma dificuldade talvez fosse o nervosismo, a situação de uma entrevista me deixou desconfortável. Mas acho que isso é normal em qualquer língua.”

Carlos

Carlos acredita que a tarefa entrevista de emprego possibilitou a ele colocar em prática todos os conhecimentos aprendidos no curso; reconheceu a importância do *feedback* com sugestões sobre sua atuação após a realização da tarefa. Mencionou as perguntas disponibilizadas a eles previamente, reconhecendo que elas podem auxiliar na preparação de uma entrevista real.

“(…) a entrevista de emprego foi essencial para por todos os conhecimentos do curso em prática e avaliar o quanto estava preparado para uma entrevista em outra língua, foi muito útil, principalmente o feedback, o qual me ajudou a entender quais pontos ainda precisam ser focados,”

“(...) é uma forma de preparação para uma entrevista de verdade no futuro, tem as possíveis perguntas que eles podem fazer.”

Giovana

No depoimento de Giovana, ela revela que realizar a tarefa entrevista de emprego foi algo novo e diferente e acrescenta que aprendeu a administrar tal situação. A aluna declarou que participou de um processo seletivo um pouco depois de realizar a tarefa e fez uma simulação de receber pessoas e seu inglês foi elogiado. Seu depoimento mostrou que o curso já promoveu a utilização do conteúdo aprendido em uma situação real, demonstrando sua relevância para alunos que queiram ingressar no mercado de trabalho.

*“Realizar toda a preparação para essa atividade em inglês foi **algo completamente novo e diferente**, eu acredito que **pude aprender a administrar bem esse tipo de situação**.”*

*“**Fiz uma entrevista** em uma empresa de advocacia internacional recentemente, **fiz uma simulação de receber pessoas e tal**.”*

(...)meu inglês foi elogiado. Estou muito feliz com toda a prática que este curso está me proporcionando.”

Pietra

De acordo com a aluna Pietra, ela aprendeu como se comportar em uma entrevista, e a estar preparada para possíveis perguntas do entrevistador; aprendeu também a melhor forma de respondê-las sem comprometer a chance de obter a vaga de emprego; aprendeu também a desenvolver sua capacidade de autodescrição por videoconferência e a falar de suas experiências acadêmicas.

*“Através da atividade **aprendi a como me portar em uma entrevista de emprego; quais tipos de perguntas esperar e a como respondê-las da melhor forma, além de trabalhar minha capacidade de audiodescrição e de falar sobre experiências de trabalho/acadêmicas e aspirações**.”*

Pietra mencionou que executar a tarefa entrevista foi algo novo, auxiliou-a a perder o medo de entrevistas, o que é algo positivo. Acrescentou, ainda, que aprendeu como expor seus pontos positivos e negativos durante a entrevista, e a considerar qualquer tipo de experiência, mesmo que informal, que tenha tido para valorizar seu CV.

“Ao contrário da apresentação, a entrevista foi algo completamente novo pra mim e me ajudou a perder um pouco o medo de entrevistas de emprego, além de ter me fornecido valiosas dicas de como expor meus pontos fortes e fracos e utilizar todas as minhas experiências acadêmicas e de trabalhos informais para conseguir um emprego.”

Roberto

O aluno Roberto afirmou estar apto e confiante para realizar uma entrevista de emprego em inglês. Para ele, a entrevista de emprego foi um pouco tensa mesmo já tendo participado de outros processos seletivos. Considerou a tarefa de grande valor, pois reputa que participar de entrevistas de emprego é uma necessidade para alunos universitários, como ele.

“Estou apto e confiante para realizar entrevistas de emprego em inglês.”

“Já a entrevista de emprego é um pouco mais tensa, mesmo eu tendo feito outras anteriores. Considerei de extremo valor pelo fato de ser uma necessidade grande em nosso contexto de estudo.”

Os depoimentos demonstraram que a tarefa entrevista de emprego gerou nervosismo e desconforto aos alunos. Todo o contexto de uma entrevista de emprego para a tarefa foi criado baseando-se em informações e situações enfrentadas em entrevistas reais. Desde a criação do CV, adaptação do CV para participar do processo seletivo, utilização de um classificado de emprego na área de negociações internacionais, agendamento das entrevistas por meio do *whatsapp* e, por fim, a realização da entrevista via *Skype*.

Ao analisar os depoimentos dos alunos sobre suas percepções à respeito de sua aprendizagem visando à responder a segunda pergunta de pesquisa: *Quais são as percepções dos alunos sobre sua aprendizagem no curso de IFN baseado em tarefas orais na modalidade a distância utilizando TDIC?*, concluí que o curso proporcionou uma aprendizagem significativa da língua inglesa durante a realização das tarefas, bem como a utilização dos recursos tecnológicos. Destaco a seguir algumas percepções relevantes sobre a aprendizagem dos alunos.

Com relação à tarefa de reunião, um aluno mencionou um importante aprendizado sobre a questão do fuso horário no momento de negociar com outros países, uma vez que enfrentaram essa situação durante a realização das tarefas. O horário de verão estava em vigor

na época de realização do curso, na Bahia o horário não estava em vigor, enquanto no Rio de Janeiro vigorava. Houve desencontros de horários agendados para realização das tarefas.

O sentimento de semelhança do curso *BEO* com uma aula presencial foi mencionado por três alunos. Provavelmente devido à dinâmica de *role-plays* adotada no curso. Uma aluna citou a importância de lidar com problemas técnicos durante o desempenho de tarefas. O sentimento de estar realizando uma tarefa real foi percebido por três dos alunos, que afirmaram que sentiram que estavam realmente participando de uma reunião a distância, de fato estavam. De acordo com duas alunas, as discussões promovidas, argumentações, tomadas de decisões durante a realização das tarefas foram importantes para o desenvolvimento dessas habilidades.

A tarefa de telefonema foi mencionada como a que permitiu utilizar todas as habilidades, para desempenhar a tarefa os alunos necessitaram utilizar as habilidades de falar-ouvir, ler, escrever. A tarefa foi comparada a de reunião e mencionada por dois alunos como a mais difícil, já que não permitiu a interação com recurso visual, essa situação também é vivenciada durante conferece calls nas empresas. De acordo com os alunos, eles aprenderam a importância de estruturar a apresentação para facilitar durante a apresentação, aprenderam como elaborar slides utilizando tópicos ao invés de textos longos.

Destaco uma situação interessante no depoimento de uma das alunas, que informou que teve que reaprender a falar ao telefone, porque não estava habituada a utilizar o recurso de voz para interagir com outro interlocutor, visto que os usuários de telefone celular, pouco utilizam o telefone para realizar chamadas de voz, comunicando-se, na maioria das vezes, via mensagens escritas ou de áudio, entretanto em contexto de trabalho ainda utiliza-se o telefone.

Na tarefa de apresentação oral, os alunos relataram que aprenderam a preparar seus *slides*, principalmente referente à organização das ideias a serem transmitidas, a forma de apresentar os conteúdos. Eles identificaram a relevância da tarefa e a relacionaram com suas atividades na universidade e por fim, reconheceram também a importância de apresentações orais em ambientes de trabalho. Os alunos mencionaram um possível nervosismo caso fossem apresentar presencialmente, essa tensão faz parte da dinâmica de apresentações orais, minimizadas pela dinâmica do curso, uma vez que, eles tiveram que gravar suas apresentações em vídeo, podendo regravar caso julgassem necessário. Na percepção dos alunos, para falar em público, deve-se ter um bom domínio do assunto a ser abordado, visando minimizar assim, o nervosismo durante a apresentação.

Para a tarefa de entrevista de emprego, os alunos relataram que ela contribuiu para seu aprendizado relacionado à: elaboração de um CV, participação em processos seletivos e aspectos comportamentais. A tarefa promoveu nervosismo durante a entrevista mostrando que a tarefa cumpriu seu papel em simular uma situação real.

Uma das alunas relatou que logo após o curso participou de um processo seletivo real, no qual utilizou os conhecimentos adquiridos no curso e declarou que foram significativos. A vaga exigia o conhecimento da ferramenta *Skype* para trabalhar com instrução a distância, uma ferramenta que a aluna teve contato pela primeira vez durante o curso, além da simulação de uso da língua inglesa em uma situação de negócios.

Na próxima seção, apresento os resultados para responder à terceira e última pergunta de pesquisa sobre a percepção dos alunos a respeito do curso *Business English Online* referentes ao material do curso, tarefas e as tecnologias utilizadas.

3.4 Percepção dos alunos com relação ao curso de IFN.

Para responder à terceira e última pergunta de pesquisa: *Quais são as percepções dos alunos sobre o curso de IFN baseado em tarefas orais na modalidade a distância utilizando as TDICs?*, analisei os depoimentos de todos os alunos sobre o curso de IFN. Os dados foram gerados por meio do questionário, diário reflexivo e entrevista. Nesta seção, apresento os resultados demonstrados pelas percepções sobre as tarefas, material do curso e tecnologias utilizadas durante o curso. Início pela tarefa de reunião.

3.4.1 Tarefa de Reunião.

Para realizar a tarefa de reunião, foi necessária a utilização de videoconferência como recurso principal, uma vez que os alunos residiam em estados diferentes, com diferentes fusos horários, na época em que o curso foi ministrado. Os alunos tinham que resolver um problema de reclamações e insatisfações de funcionários de uma empresa. Eles agendaram a reunião com base na disponibilidade de cada um para desempenhar a tarefa. Utilizaram o *Skype* para realizar a reunião, e para gravar a reunião utilizaram um *software* chamado *apowersoft* para gravar a tela do computador. A seguir, apresento os depoimentos dos alunos sobre como perceberam a tarefa.

Angélica

A aluna Angélica assinalou que não tinha por hábito conectar a internet frequentemente, o que resultou em alguns problemas durante o curso, uma vez que ela não visualizava, nem respondia a mensagens, atrasando, com isso, os prazos de entrega das tarefas. Durante a tarefa entrevista de emprego, a aluna foi aconselhada a ficar atenta ao *e-mail*, mensagens ou telefone, já que uma empresa poderia entrar em contato e caso não conseguisse falar com ela, poderia acarretar na perda da vaga. Angélica informou que aquela havia sido a sua primeira interação oral via *Skype*.

*“Eu achei legal, só que tem um problema pra mim, eu **não tenho esse lance de ficar conectando toda hora**. Só tive experiência de interação via videoconferência com os colegas aqui da plataforma.”*

Alex

Alex apontou dois problemas que ocorreram durante a realização da tarefa: agendar a reunião e gravar as reuniões. O aluno comentou sobre dois textos disponibilizados no curso: *Digital Meetings - the growth in vídeo conferencing* e *Building intercultural bridges for reaching business agreements*, dizendo que se interessou pelo assunto porque os textos eram objetivos e curtos.

*“Um dos principais problemas foi agendar a reunião. Como não estudamos na mesma faculdade, foi difícil encontrar um bom momento para gravar a conversa. **Outro problema foram os recursos para gravação, uma vez que conseguimos gravar apenas dois minutos de cada vez em um software de versão gratuita.**”*

“Eu li os dois textos sobre videoconferência e eles são ótimos. Enquanto lia, tive algumas ideias para investir em habilidades linguísticas e interculturais. Os textos eram simples e muito objetivos, o que era bom para entender.”

Mencionou a semelhança da tarefa com uma reunião real. Segundo Alex, a pré-tarefa foi mais complexa do que a tarefa final. Os alunos tiveram que desempenhar a pré-tarefa para se familiarizar com o formato da reunião final. O objetivo da pré-tarefa foi exatamente preparar o aluno para desempenhar a tarefa final e prepará-los para desempenhar essa tarefa semelhante na vida real.

“A atividade de reunião, principalmente, foi muito boa para mim, porque parecia, parece real. Giovana conduziu a reunião muito bem. Quando a atividade começou, senti como se estivesse em uma reunião.”

“A tarefa de preparação para reunião foi complicada, talvez pela má qualidade da transmissão. Foi realmente difícil entender algumas coisas. Já a reunião em si foi muito mais fácil, dando a impressão de ser uma discussão real.”

Carlos

Carlos reconheceu a importância da tecnologia para se comunicar com pessoas que estão fisicamente em locais diferentes. Valorizou a tarefa realizada a distância com os alunos do RJ discutindo assuntos de negócios com pessoas até então desconhecidas.

“Eu acho que a atividade foi interessante porque eu tive que falar pelo Skype com uma pessoa que mora em outro país, e eu tive que discutir sobre problemas que poderiam ser enfrentados no futuro, então me deu mais segurança para me expressar com um estranho e sobre negócios. Basicamente, consegui entender a importância da tecnologia para se comunicar com outras pessoas, vi pelo contato com o pessoal do RJ.”

Para apresentar a pré-tarefa, o aluno executou a tarefa e sua gravação por várias vezes até ficar no formato ideal para entregar ao professor. Acabou tornando-se uma estratégia de repetição para praticar a tarefa.

Durante a execução das tarefas eu e meus pares, executamos várias vezes a gravação até ficar aceitável para ambos e não tive nenhum desconforto sendo que nunca vi falta de esforço do eventual parceiro(a). As dificuldades surgiram quanto ao ajuste de horários.

Giovana

Giovana considerou relevante a realização da pré-tarefa e da tarefa final para o contexto de negócios. A aluna afirmou que os vídeos instrucionais e os textos postados no ambiente ajudaram no desempenho das tarefas devido a sua objetividade.

“Na minha opinião, as propostas de discussão da pré-tarefa e da tarefa final foram realmente relevantes para o contexto de negócios.”

Todos os vídeos e textos que foram postados no Edmodo ajudaram muito, eles eram curtos e diretos.”

Pietra

Pietra avaliou as instruções como claras, a tarefa como ótima, e a única dificuldade que encontrou foi se reunir com os participantes. Como foi a responsável por gravar os vídeos, aprendeu a lidar com os problemas técnicos para a realização da tarefa.

“Na minha opinião, foi uma ótima atividade, as instruções foram claras e não era algo difícil de fazer, na verdade, a parte mais difícil era reunir todos ao mesmo tempo.”

“Eu aprendi muito sobre reuniões virtuais e como lidar com problemas técnicos.”

De acordo com a aluna, o fato de ter que gravar a reunião dividiu sua atenção entre a gravação e a tarefa, exigindo dela uma concentração extra.

“O software de gravação ajuda muito, mas também interfere na concentração de quem está gravando, então às vezes durante o processo eu estava mais focado na gravação do que na própria atividade.”

Roberto

No depoimento de Roberto, ele afirmou ter gostado da tarefa e de trabalhar em grupo. Teve a oportunidade de aprender com as dificuldades dos outros alunos. Roberto julgou a pré-tarefa como importante para executar a tarefa final dentro do contexto proposto.

“Acho que a atividade foi boa, gostei da oportunidade de trabalhar em grupo. A interação entre os alunos é uma boa maneira de obter conhecimento através das dificuldades uns dos outros. A pré-tarefa ajudou muito na preparação e pudemos fazer uma reunião no contexto certo.”

O aluno mencionou ter apreciado os vídeos instrucionais que em sua opinião, foram claros e de fácil compreensão. Roberto, assim como Alex, elogiou o artigo sobre interculturalidade disponibilizado no ambiente.

“Gostei dos vídeos instrucionais, são claros e de fácil compreensão. Gostei principalmente do artigo sobre interculturalidade, já fiz um curso sobre o tema e gostei da temática, ele deveria entrar no currículo do curso.”

Após análise dos depoimentos, concluo que os alunos tiveram uma atitude positiva com relação às tarefas e atividades do curso, criticando, elogiando, participando ativamente durante as tarefas.

Com relação ao uso de tecnologia, os alunos informaram que tiveram problemas principalmente ao gravar as tarefas em vídeo, chamaram a atenção para a dispersão da atenção devido à responsabilidade de gravar o vídeo para a pesquisa; entretanto, na vida real, salvo em alguns casos, não precisarão gravar a reunião. Os alunos puderam conscientizar-se da importância da tecnologia para se comunicar com pessoas que estão fisicamente distantes. Todas as tarefas do curso dependeram de algum tipo de tecnologia para sua realização, sem o uso dela não seria possível o desenvolvimento do curso.

Quanto aos materiais da tarefa de reunião, os alunos informaram terem gostado dos textos postados no Edmodo por serem curtos e objetivos; dos vídeos instrucionais, que consideraram objetivos e de fácil compreensão. Na próxima seção, discuto a tarefa telefonemas.

3.4.2 Tarefa de Telefonema

A tarefa telefonema exigiu dos alunos a utilização de seus telefones celulares para ser realizada. O agendamento foi feito pelos próprios alunos que cumpriram a tarefa em pares. Eles deveriam ligar para seus pares e deixar um recado para uma pessoa que estava ausente. A tarefa consistia em deixar um recado com base em várias informações de um produto novo, o qual um cliente solicitou para a secretária anotar um recado que continha endereço, *e-mail*, alguns procedimentos sobre o envio de catálogos sobre o produto. Início com o depoimento da aluna Angélica sobre o curso de IFN.

Angélica

Angélica considerou a tarefa de telefonema difícil, uma vez que uma ligação formal envolve protocolos que precisam ser seguidos. Para ingressar no mercado de trabalho, é necessário aprender como atender uma ligação telefônica. Os alunos não estão habituados a falar ao telefone atualmente, porque usamos outras formas de comunicação, aplicativos de mensagens escritas, de vídeo, áudio, redes sociais e *e-mails*.

“Chamadas telefônicas, anotar dados e interagir em uma ligação, parecem ser tarefas fáceis. Só parecem mesmo, porque existe um protocolo, uma forma formal de falar que deve ser seguida.”

Alex

Alex acredita que sua comunicação na pré-tarefa foi boa, porém se sentiu mais confortável ao realizar a tarefa final demonstrando que a pré-tarefa cumpriu seu papel em prepará-lo para desempenhá-la.

“Na pré-tarefa, nossa comunicação foi melhor quando tivemos um problema de sinal na atividade principal. No entanto, me senti mais confortável e mais envolvido na segunda atividade. Fazer isso com um contexto mais detalhado seria uma ótima experiência.”

Por meio da realização da tarefa, concluiu que compreender endereços é complexo, pois envolve habilidades específicas de compreensão de letras e números quando soletrados.

Para o telefonema também tive mais facilidade, no entanto entender endereços é sempre complicado, mesmo quando soletram. Eu demoro um pouco para associar o som da letra em inglês com que letra realmente é.”

Carlos

De acordo com o depoimento de Carlos, o material do curso, tais como as tirinhas, os vídeos foram importantes para sua preparação.

“O material provido foi bastante importante, as tirinhas os vídeos, bastante claros.”

Reconheceu a veracidade da tarefa realizada a distância com os alunos do RJ.

“(...) foi interessante essa atividade com o pessoal do RJ, pois deu mais veracidade a atividade.”

Giovana

Para a aluna Giovana, os vídeos, textos e dicas ajudaram em seu desempenho no curso. Considerou útil, apesar de considerar os textos das tarefas, no caso, as instruções, um pouco confusas. As instruções utilizadas foram as das atividades extraídas do livro didático da área de negócios utilizado no curso LEA da Bahia.

“Os vídeos, textos e dicas ajudaram muito, esse tipo curto e direto foi muito útil. Na minha opinião, os textos das tarefas foram um pouco confusos, mas as situações foram ótimas.”

Pietra

Pietra enfatizou que, para a tarefa de telefonema, gravar somente o áudio foi mais fácil. Considerou a tarefa final de telefonema melhor que a primeira, avaliou a pré-tarefa como repetitiva, entretanto essa repetição foi necessária para masterizar as falas utilizadas durante chamadas telefônicas em determinadas situações.

“O fato de termos apenas de gravar as nossas vozes facilitou as coisas e acho que aprender a fazer chamadas é muito importante, achei esta atividade muito repetitiva.”

“Para mim, essa tarefa foi muito melhor do que a pré-tarefa, nós só tínhamos que fazer duas chamadas, eram longas e cheias de detalhes, mas levava menos tempo para fazer do que a tarefa anterior e era melhor para eu gravar / editar também.”

Roberto

Roberto, assim com Pietra, teve dificuldades com as instruções da tarefa telefonema. Os alunos formaram os pares para realizar essa tarefa. A realização da tarefa dependia de uma leitura cautelosa das instruções para realizá-la. Pelo resultado da tarefa, foi possível identificar que Roberto e Pietra compreenderam as instruções após realizarem uma leitura mais cautelosa. Provavelmente, a dificuldade de compreensão das instruções dos arquivos deveu-se ao fato não de terem sido lidas na sequência de envio, criando uma confusão na sequência de execução das tarefas. Roberto reconheceu ainda a relevância da tarefa na preparação para o mercado de trabalho.

“A atividade sobre a tarefa de telefonemas foram boa. Primeiramente, tive alguns problemas para entender os exercícios porque os arquivos vieram separados e eu fiz uma confusão. Então, estudei todos os arquivos e consegui.”

“Na minha opinião, tarefas como essa podem ajudar muito na preparação para trabalhos futuros.”

O resultado da tarefa telefonema não apresentou maiores problemas quanto à sua execução, entretanto, ela ofereceu certo grau de complexidade para sua realização, já prevista no planejamento da tarefa. O que diferiu a pré-tarefa da tarefa final foi o grau de

complexidade envolvido na realização dela. Compreender números de telefone, endereço, *e-mail*, checar informações faziam parte do planejamento da tarefa. Para a tarefa de telefonema, os alunos destacaram a importância que o material do curso como as tirinhas de HQ, vídeos, textos e dicas tiveram na preparação para a tarefa final. A tarefa envolveu somente o uso do telefone celular do aluno para ser realizada, não foram utilizados outros recursos, pois o próprio telefone celular oferece recursos de gravação de conversas telefônicas em arquivo, no formato MP3. Na próxima seção, apresento as discussões sobre as percepções da tarefa de Apresentação Oral.

3.4.3 Tarefa Apresentação Oral

A tarefa apresentação oral envolveu o uso de recursos tecnológicos para gravá-la. Os recursos incluíam um celular ou e um computador para criar os *slides* e, por fim, apresentá-la. A apresentação não envolveu interação direta entre os alunos como planejado inicialmente, sendo a interação somente com a câmera para realizar a filmagem e o conteúdo da apresentação. A tarefa consistiu em pesquisar em artigos, livros, temáticas relacionadas ao curso LEA; realizar a leitura; selecionar o conteúdo; preparar a apresentação; praticar; apresentar e gravá-la em vídeo. Não houve a realização de uma pré-tarefa específica de apresentação, somente a apresentação final, entretanto considera-se preparação para a tarefa: a pesquisa do artigo, criação dos *slides*, e as dicas sobre apresentação disponibilizadas em *slides-modelo*. Início a discussão sobre a tarefa Apresentação Oral pelo depoimento de Angélica.

Angélica

A aluna Angélica considerou os vídeos repetitivos, mas achou os quadrinhos interativos. Avaliou o material do curso como bom apesar de repetitivo. Elencou como pontos positivos: o material *online*, assistência e disponibilidade do professor. A repetição de algumas atividades é necessária quando o aluno trabalha de forma autônoma, como foi o caso dos alunos do curso *Business English Online*.

“os vídeos achei alguns estavam repetitivos, os quadrinhos eram mais interativos.”

“O material em geral é bom, mesmo que às vezes um pouco repetitivo. As atividades e tarefas finais foram interessantes. Pelo menos para mim os pontos positivos são o material online, assistência e disponibilidade.”

As instruções e as respostas das tarefas foram postadas no ambiente, e era esperado que eles se responsabilizassem pelo seu próprio aprendizado, buscando as respostas e tendo atitudes proativas. Autonomia e responsabilidade pela aprendizagem promovida pela utilização da metodologia ativa no curso.

Para mencionar a utilização de metodologias ativas no curso *BEO*, cito Bacich e Moran (2018), que entendem o processo de ensino e aprendizagem ativa como a participação efetiva dos alunos como protagonistas na construção de sua aprendizagem, que valoriza as diferentes formas pelas quais eles são envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo. Ampliando o conceito de aprendizagem ativa, Valente (2018) assegura que a responsabilidade da aprendizagem recai sobre o aluno, que precisa ter uma participação ativa, na qual resolve problemas, desenvolve projetos criando oportunidades para a construção de seu conhecimento. O curso foi desenvolvido de forma que permitisse aos alunos atuar de forma autônoma, sendo responsável pela sua própria aprendizagem. As instruções para realização das tarefas foram delineadas de forma a permitir ao aluno se organizar e escolher a melhor forma de realizá-las, organizando-se entre si e respeitando seu tempo e ritmo.

Alex

Para Alex, os vídeos e *slides* foram bastante didáticos e auxiliaram na preparação da tarefa. Quando desejamos que o aluno trabalhe de forma autônoma, as instruções devem ser diretas e objetivas sem muitas explicações e explicações.

“Os vídeos e os slides dados como exemplo são bastante didáticos e ajudam na preparação e execução da apresentação.”

O aluno fez uma sugestão importante com relação aos vídeos instrucionais, a inclusão de áudio os quais proporcionariam a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais. Algo que será pensado e poderá vir a ser colocado em prática no futuro. Lembrando que o áudio não foi incluído nos vídeos devido a limitações do próprio ambiente Edmodo que oferecia o serviço de gravação e inserção de vozes nos vídeos a um preço nada acessível.

“Algo que eu gostaria de pontuar sobre os vídeos é a falta de um narrador. Se além da música de fundo houvesse alguém lendo o que está escrito talvez fosse mais interessante (podemos também pensar em inclusão no caso do curso ser ministrado para um deficiente visual). Uma voz acompanhando a leitura talvez aumentasse o impacto e ajudasse na assimilação do conteúdo.”

Com relação a exercícios de fixação para a tarefa, conforme sugerido por Alex, não considero que fosse aplicável para a tarefa de apresentação oral, visto que se trata de um curso de curta duração como foi o *BEO* especificamente, devido à carga horária total de trinta horas para apresentar e realizar todas as tarefas, o que se apresenta para o aluno é a estrutura básica do gênero apresentação oral e o aluno teve que preparar seu conteúdo.

*“Possivelmente se fossem adicionados **exercícios de fixação**, em especial ao uso das expressões para listar os tópicos, resumir o conteúdo, etc, o conteúdo seria melhor aproveitado.”*

A tecnologia assume um papel protagonista quando utilizada de forma a proporcionar a inclusão dos alunos. No caso do comentário de Alex sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais, Moran (2018) ressalta que o papel da tecnologia em rede e móvel e as competências digitais, são componentes fundamentais para uma educação plena. Entendo por educação plena aquela que inclui, capacita e desenvolve. Nas palavras de Moran (2018), um aluno não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, se comunicar, se tornar visível para os demais, de acessar materiais ricos disponíveis, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura.

Além de promover uma educação plena, acredito que a educação tem o papel de desenvolver a capacidade crítica do aluno. Com relação ao uso da metodologia ativa no curso referencio-me as palavras de Valente (2018) que afirma que as metodologias ativas criam situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar, conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que executam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais.

Carlos

Carlos salientou que as tirinhas de HQ o ajudaram com o vocabulário utilizado em apresentações orais. A HQ de apresentação oral listou algumas dicas sobre o gênero

apresentação oral, como a explicação dos 4P (em inglês) de uma apresentação : *Plan, Prepare, Practice e Present.*

“Os quadrinhos me ajudaram muito com o vocabulário e com o objetivo da tarefa, o ponto positivo foi que eu poderia apresentar em inglês e treinar minhas habilidades orais.”

Giovana

Giovana elogiou a tarefa, mencionou um personagem do vídeo instrucional que orientava a preparação da apresentação e informava a data para a entrega da tarefa. O personagem era um agente secreto que dizia contar com a ajuda do aluno para cumprir a missão de preparar uma apresentação oral de qualidade. Elogiou o modelo de apresentação disponibilizada em *slides*-modelo, tendo o aluno somente que montar a sua seguindo o modelo. A aluna sugeriu a inserção de um vídeo com uma apresentação do professor para servir de referência.

“Acho que essa foi uma tarefa incrível, adorei o clima do agente secreto no vídeo. Foi ótimo ter um exemplo da apresentação em power point, mas eu gostaria de ter um vídeo mostrando alguma apresentação sua para que pudesse construir a minha com mais confiança.”

Nas instruções postadas no ambiente, foi sugerido aos alunos que pesquisassem na *web*, vídeos de apresentações orais da área de negócios para que fossem analisadas e ao mesmo tempo se familiarizassem com o gênero apresentação oral. Na análise, os alunos deveriam identificar a linguagem utilizada durante a apresentação e comparar com a linguagem aprendida no curso.

Pietra

Pietra reconheceu que o material foi bem elaborado e auxiliou muito na qualidade de sua apresentação, desde a preparação até a execução da tarefa. Ela foi a única aluna que não utilizou o celular para gravar a apresentação, e sim o *software* de gravação de tela.

“Todo o material disponibilizado para a elaboração desta tarefa foi muito bem elaborado, claro e ajudou muito, pois ambos os vídeos trouxeram informações importantes sobre as tarefas. A tarefa em si levou mais tempo do que eu pensava, mas não era algo difícil de fazer, pelo menos eu acredito

que fiz certo. Infelizmente, tive que usar o gravador de tela porque minha câmera do smartphone não estava funcionando, mas acho que o resultado final não ficou tão ruim assim.”

Considerou todo o material disponibilizado completo, os vídeos, as tirinhas e os *slides-modelos* para elaborar a apresentação.

“Nesta atividade, assim como em todas as outras, o material foi de grande utilidade e me deu dicas de abordagens que melhoraram a qualidade da minha apresentação.”

Roberto

O aluno Roberto reconheceu a importância das atividades sugeridas como preparatórias para a tarefa final para adquirir confiança. Afirmou que a tarefa apresentação oral serviu como modelo para situações presentes em ambientes de negócios.

Então, a pré-tarefa foi boa para obter confiança para a tarefa final. A atividade foi boa, acho que esta é uma excelente preparação para situações reais de apresentações em ambiente de negócios. Eu acredito que com treinamento e prática, é possível melhorar essa habilidade.

Nos resultados da tarefa apresentação oral, destaco os depoimentos positivos com relação ao material disponibilizado visando à preparação para a tarefa. Além dos vídeos instrucionais com a linguagem de apresentações, foram disponibilizadas também, dicas sobre apresentação, *slides-modelo* para a preparação da apresentação. Os alunos demonstraram confiança em realizar suas apresentações devido às informações obtidas por meio do material do curso. A apresentação oral foi a única tarefa com a qual os alunos já estavam familiarizados, uma vez que realizam apresentações em seus cursos na universidade em que estudam; talvez por essa razão, não tenham tido tanta dificuldade ao desempenhar essa tarefa. Um fator que permitiu que os alunos não ficassem nervosos ou tensos foi a ausência de um público ouvinte, que podia, ao final, fazer perguntas sobre sua apresentação. Essa situação de perguntas ao final de uma apresentação não foi vivenciada por eles, entretanto, foi contemplada no material do curso. Na seção seguinte, apresento a discussão dos resultados da tarefa Entrevista de Emprego.

3.4.4 Tarefa Entrevista de Emprego.

A última tarefa do curso, Entrevista de Emprego, consistiu em uma simulação de um processo seletivo para uma vaga de negociador internacional no exterior. A vaga era para um *International Trader*⁶⁰, que trabalharia em uma empresa localizada nas Bahamas. A empresa trabalhava com importação de produtos direto dos fabricantes, e os distribuía para várias empresas ao redor do mundo. A exigência era que o candidato tivesse fluência em pelo menos duas línguas, saber falar ao telefone e lidar com clientes. O contrato inicial era temporário com possibilidade de efetivação futura, dependendo do desempenho do funcionário. Os alunos, inicialmente, elaboraram seus CV para atender as exigências do classificado de emprego. As entrevistas foram agendadas via e-mail e realizadas via *Skype*. Os alunos utilizaram seus computadores para realizar a entrevista via videoconferência, e coube ao professor gravar as entrevistas utilizando seu telefone celular. Por segurança para a coleta dos dados, os alunos também realizaram a gravação da entrevista caso houvesse algum problema técnico. Felizmente a gravação não apresentou problemas, ocorreu tudo bem. Os alunos prepararam-se para a tarefa, assistindo aos vídeos instrucionais e respondendo a algumas perguntas básicas utilizadas em entrevista de emprego disponibilizadas na plataforma. Início a discussão sobre a tarefa Entrevista de Emprego pelo relato de Angélica.

Angélica

Nas palavras de Angélica, a aluna aprendeu como se comportar durante uma entrevista. Gostou da tarefa, considerou os vídeos repetitivos e os HQs interativos. Mais uma vez, a aluna criticou a repetição, porém ela é necessária para masterizar o processo e as fases de uma entrevista.

“Foi uma atividade legal, já dá uma noção de como eu tenho que me comportar, eu deveria ter pesquisado mais. Eu acho legal essas atividades, elas geralmente não são muito práticas. Os vídeos achei alguns estavam repetitivos, os quadrinhos eram mais interativos.”

Duddley-Evans e St. John (1998) pontuam que é importante desenvolver a compreensão oral ativa em interações orais, essencial durante uma entrevista de emprego,

⁶⁰ Comerciante ou negociador internacional.

sendo a repetição indispensável para desenvolver essa habilidade, visto que os participantes durante uma entrevista assumem um papel duplo, o de ouvinte e de falante.

Alex

Alex mencionou, em seu depoimento, que a tarefa foi boa, parecia real. Sentiu-se como estivesse realmente participando de uma entrevista. Mais uma vez, o depoimento do aluno comprova que a tarefa atendeu às expectativas do curso, a percepção de estar participando de uma situação real de uso da língua, em que o aluno ao se deparar com uma situação de entrevista, sentiu como se estivesse participando de um processo seletivo real.

“A atividade foi muito boa para mim, porque parecia real. Quando a atividade começou, senti como se estivesse em uma entrevista.”

Carlos

Na opinião de Carlos, as atividades preparatórias para a tarefa foram completas, já que, segundo o aluno, supriu todas formas de ajuda para preparar-se adequadamente para a tarefa final.

“Pelo o que eu vi, as atividades preparatórias estavam bem completas, tinha todas formas de ajudas possíveis para a gente se preparar para a atividade final.”

Avaliou o curso como produtivo, mesmo sendo um curso na modalidade a distância, uma vez que os alunos residem em estados diferentes. Segundo o aluno, o curso atendeu suas expectativas. Informou que gostou do curso por ser focado na preparação para o mercado de trabalho.

“Achei o curso produtivo, por ser um curso a distância, ele ajudou mais do que eu esperava. Pelas atividades que foram passadas e gostei porque o curso foi focado, literalmente para o mercado de trabalho, isso pode ajudar muito no meu rendimento futuro mesmo. Acho que fiz bem em me inscrever nesse curso.”

O material do curso ajudou em sua preparação prévia para a entrevista final. A entrevista desenvolveu-se naturalmente, de acordo com as respostas dos alunos às perguntas.

Não havia um *script* pré-estabelecido, com respostas certas ou erradas. Ela ocorreu com base nas informações do classificado e nas perguntas básicas propostas no curso.

“Ambas as atividades requeriam preparo prévio, o que não tive dificuldades graças aos vídeos e as tiras ilustrativas, porém eram muito diferentes na execução, pois algumas perguntas divergiam do planejado, o que ajudou na minha improvisação e habilidade de pensamento rápido.”

Giovana

A aluna Giovana elogiou a tarefa, mencionou que nunca tinha participado de uma entrevista em língua estrangeira.

“Na minha opinião foi uma das melhores atividades por ser algo que eu nunca havia realizado antes inteiramente em língua estrangeira.”

Achou importante participar da entrevista, já que, segundo ela, seria uma oportunidade de praticar o inglês em uma simulação de uma entrevista. Já fez outros cursos e não teve essa experiência prática do uso da língua estrangeira. Avaliou as instruções como boas, elogiou os vídeos.

“Achei muito bom, eu não esperava que fosse ter essa parte final do curso, e na hora que eu vi que ia ter essa parte de entrevista e do CV, pensei puxa, é uma experiência que ou eu tenho valendo ou teria aqui, não teria em nenhum outro lugar, porque em nenhum outro curso que eu já tive a oportunidade de fazer, mais curto ou mais longo eu tive esse tipo de experiência. Então, achei muito bom, as instruções que o Sr. enviou, os exemplos da entrevista, o CV, aqueles vídeos são maravilhosos, são grandes quebra galhos, muito bons. Então, achei uma experiência muito boa.”

Relatou que, logo após ter realizado a tarefa entrevista de emprego, durante o curso, participou de uma entrevista real. Segundo Giovana, o curso proporcionou uma preparação adequada para que ela participasse da entrevista. Salientou também que utilizou o *Skype* pela primeira vez no curso, a utilização da ferramenta durante o curso proporcionou a ela um aprendizado importante para a entrevista real, pois o uso do *Skype* foi uma das exigências para a função que exerceria. A utilização de tecnologias durante o curso cumpriu seu papel de familiarizar e preparar os alunos na utilização das ferramentas empregadas para desempenhar tarefas em ambientes de trabalho.

“Esse período foi muito bom pra mim porque eu comecei a trabalhar como uma professora nesse back office??? pelo Skype, e eu nunca tinha tido experiência com o Skype antes, só com o meu curso. Foi muito bom para mim porque eu já cheguei para trabalhar conhecendo a ferramenta

muito mais, no final das contas a gente conseguiu gravar outras coisas, mas no começo foi difícil. Agora, a gente aprendeu. Assim, foi um grande aprendizado na área. Então deu certo a ideia de a gente trabalhar com a tecnologia, quebrar a cabeça.”

Pietra

Pietra considerou o material interessante, mencionou que o vídeo, tirinha de HQ, o CV-modelo estavam bem explicados na opinião da aluna. Pietra mencionou que teve dificuldades em visualizar a tirinha de HQ, pois não conseguia visualizar claramente o arquivo em um de seus equipamentos, depois de dar um zoom disse que conseguiu. Elogiou o modelo de CV e as perguntas, que tentou responder como forma de preparação para a entrevista.

“Bem interessante material, assim. Bem completo, vídeo, a tirinha tive dificuldade de enxergar, dei um zoom e consegui, o CV tava praticamente pronto, eu tenho dificuldade com essas coisas, tava bem explicadinho, cheio de perguntas. Eu até anotei as perguntas todas aqui. Depois fui tentar responder.”

Roberto

Roberto relatou em seu depoimento que já participou de entrevistas de emprego, sendo a última em língua espanhola, declarou que não foi bem. Durante a simulação, sentiu-se mais confortável, entretanto, ficou nervoso no momento da entrevista. O aluno informou ter gostado da tarefa, ter conseguido responder à maioria das perguntas e sugeriu à coordenadora de seu curso a inserção de atividades similares em sua grade na graduação.

“Eu fiz uma entrevista de emprego antes com um nativo de língua espanhola e não tinha ido tão bem, na simulação aqui me senti mais confortável e consegui responder a maioria das perguntas. Fiquei um pouco nervoso na hora da simulação da entrevista. Gostei da atividade e acho que deveria ter mais simulações como essa para os alunos do curso LEA.”

Os depoimentos dos alunos sobre a tarefa Entrevista de Emprego apontaram como ponto positivo o material preparatório do curso para a realização da tarefa. Assim como nas tarefas anteriores, os vídeos instrucionais, as HQ e os textos foram elogiados. Os alunos associaram a simulação da entrevista a uma possível situação que enfrentarão futuramente, pois a procura por estágios ou empregos envolvem entrevistas. Os alunos relataram

nervosismo e tensão enfrentados durante o desempenho da tarefa, como os vivenciados em qualquer processo seletivo, demonstrando o efeito positivo que a tarefa teve sobre eles, tornando a simulação, significativa. O aluno Carlos citou a eficácia do curso que, em sua opinião, mesmo sendo a distância, que tarefas orais envolvendo a aprendizagem da língua inglesa podem ser desenvolvidas a distância.

Após análise dos depoimentos sobre a percepção dos alunos sobre o curso *BEO*, visando responder à terceira e última pergunta de pesquisa: *Quais são as percepções dos alunos sobre o curso de IFN baseado em tarefas orais na modalidade a distância utilizando TDIC?*, concluiu que os depoimentos dos alunos apontaram para um ponto positivo que foi no que concerne o material do curso, as tirinhas de HQ, os vídeos instrucionais, os textos, o CV-modelo, o slide-modelo. Segundo os alunos, todo o material auxiliou na preparação e contribuiu para o bom desempenho das tarefas. Os alunos avaliaram a pré-tarefa de reunião e telefonemas como repetitivas, porém o objetivo da pré-tarefa foi familiarizar o aluno com o formato da tarefa final. Dois alunos elogiaram os textos postados no Edmodo.

Um dos alunos reconheceu a importância da tecnologia para se comunicar a distância e realizar tarefas. Os alunos acrescentam que tiveram dificuldades ao utilizar tecnologias, à partir da discussão com outros membros do grupo conseguiram encontrar a solução para o problema. Três alunos elegeram a tarefa de telefonema como a que ofereceu mais dificuldade em sua realização, devido ao fato já mencionado, de não terem o recurso visual para se comunicar. Outra dificuldade informada pelos alunos com relação às tarefas foi a leitura das instruções que exigiu deles uma leitura cautelosa.

Com relação ao trabalho em grupo, um aluno relatou que achou a interação grupal importante para aprender com as dificuldades dos outros alunos. Esse relato reforça a importância do trabalho colaborativo durante a aprendizagem.

No meu ponto de vista, cursos a distância que visem a desenvolver a oralidade dos alunos podem ser tão eficientes quanto cursos presenciais, comprovados pelos resultados das tarefas e depoimentos dos alunos do curso *BEO*. Mooler, Robison e Huett (2012, p.4) salientam que as necessidades de aprendizagem dos alunos, bem como as expectativas do mercado global, evoluíram a ponto de, a memorização, a solução de problemas bem estruturada e o domínio da informação não serem considerados mais resultados satisfatórios. Segundo os autores, os alunos precisam ser capazes de resolver problemas da vida real em um mundo saturado digitalmente.

As tecnologias baseadas na *Web*, na visão de Moller e Huett (2012), estão revolucionando o aprendizado e remodelando o processo educacional. Nas palavras dos autores, os alunos modernos estão continuamente conectados a um conteúdo novo em constante evolução que atende às necessidades pessoais de aprendizado, em função disso, temos que tirar proveito de toda forma possível de ensinar. Ramos (2009) sugere pensarmos em novas formas de ensinar e aprender utilizando as tecnologias digitais disponíveis, a autora denominou essa aprendizagem como ciberaprendizagem.

Retomando os resultados que visam a responder aos questionamentos propostos nesta pesquisa, apresento um resumo dos resultados obtidos. Início pelos dados da primeira pergunta de pesquisa sobre a **eficiência do curso**.

Concluí que os alunos participaram ativamente das tarefas propostas, cometendo alguns deslizes no uso do inglês durante a interação oral que não interferiram no desempenho da tarefa, apesar de algumas inadequações gramaticais e falta de vocabulário específico.

As pré-tarefas desempenharam um papel fundamental na preparação dos alunos para a realização da tarefa final. Os alunos não apresentaram dificuldades em entender seus colegas durante a realização das tarefas o que proporcionou o bom desempenho da tarefa. Outro ponto observado na análise das transcrições foi que não houve por parte dos alunos, autocorreção, demonstrando que os alunos estavam focados em desempenhar a tarefa e concluí-la.

O fato de dois alunos analisados não terem o mesmo nível de conhecimento de língua, não interferiu no desempenho das tarefas, comprovando que em algumas situações, o nível de conhecimento de inglês não interfere no desempenho de uma tarefa, já que para seu desempenho, há várias outras habilidades envolvidas, além da linguística.

O uso das tecnologias no curso foi importante, visto que, os alunos aprenderam a lidar com problemas técnicos durante o desempenho das tarefas. O papel ativo do aluno foi significativo para a eficiência do curso, já que a abordagem baseada na resolução de problemas permitiu aos alunos que assumissem o papel de protagonista de sua aprendizagem, tomando decisões durante a realização das tarefas. O curso oportunizou aos alunos desenvolverem habilidades como planejar, organizar, discutir, propor soluções para os problemas propostos, agendar e executar as tarefas.

Outro aspecto relevante observado durante o curso foi a utilização de tarefas que simulam as utilizadas na vida real, que contribuíram para a preparação adequada dos alunos no uso do inglês em contextos profissionais e favoreceram o desenvolvimento de habilidades profissionais que utilizarão na vida profissional futura.

As respostas à segunda pergunta de pesquisa que buscaram identificar as **percepções dos alunos sobre sua aprendizagem** durante o curso demonstraram que eles consideraram significativa a aprendizagem da língua inglesa durante a realização das tarefas. Um dos alunos identificou a importância de ficar atento ao fuso horário vigente para realizar transações de negócios. Segundo os alunos, as discussões, argumentações, tomadas de decisões durante o desempenho das tarefas foram importantes para o desenvolvimento dessas habilidades. Os alunos apontaram que o nervosismo provocado durante a realização das tarefas mostrou a proximidade da tarefa a uma desempenhada em uma situação real de uso da língua. O curso atendeu a necessidade de uma aluna logo após o término do curso. Ela participou de um processo seletivo para uma vaga que exigia o uso da língua em uma dada situação e o conhecimento do uso de tecnologias para ensinar a distância. A aluna afirmou que o curso foi essencial para sua preparação. Ela informou que foi contratada para a vaga, por ter exatamente as qualidades exigidas para o emprego e contempladas no curso *BEO*. O curso cumpriu seu papel na inserção dessa aluna no mercado de trabalho, comprovando a relevância social de cursos que visam a preparação para o mercado de trabalho.

Os depoimentos que responderam a terceira e última pergunta de pesquisa sobre as **percepções do curso *BEO***, apontaram que os alunos aprenderam a lidar com problemas técnicos durante a realização das tarefas. Os alunos indicaram uma atitude positiva com relação ao material do curso, criticando, elogiando os vídeos instrucionais, as tiras de HQ e os textos.

A conscientização sobre o uso de tecnologias no curso foi mencionado pelos alunos que visualizaram a importância de saber utilizar recursos tecnológicos para negociar com pessoas que se encontram distantes fisicamente.

Um dos alunos sugeriu a inserção de exercícios de fixação, pois os julga necessário, porém para o curso proposto na pesquisa, de curta duração, não foi possível inserir tais exercícios, outro aspecto sugerido pelo aluno foi a inserção de áudio nos vídeos instrucionais para a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Outro aspecto destacado pelos alunos foi referente ao material disponibilizado no curso, e a presença da pré-tarefa no curso, segundo os alunos, o material contribuiu para uma preparação adequada para desempenhar a tarefa final. Na visão dos alunos, o curso atendeu suas expectativas, citaram a importância do curso ser voltado para área de negócios e para a inserção no mercado de trabalho, tanto no que concerne ao uso do inglês, quanto ao uso de tecnologias. Na próxima seção, apresento as considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha atuação como professor universitário iniciou-se em 2010, antes mesmo de terminar o mestrado. Desde que ingressei no ensino superior, tenho trabalhado com o ensino-aprendizagem de língua inglesa para fins específicos, mais precisamente, com o ensino de Inglês para Fins de Negócios. Atuei com o ensino da língua inglesa em contexto empresarial por dez anos antes de ingressar na universidade como professor.

LinFE, como é conhecido hoje, é a área com a qual me identifico. Realizar esta pesquisa estando na universidade foi significativo e importante para mim como profissional, pois quando realizei a pesquisa no mestrado ainda atuava como professor da rede pública estadual de ensino no estado de São Paulo.

Como docente do curso LEA, na Bahia, incorporei as experiências práticas do contexto empresarial ao contexto da universidade. O ensino de Língua Inglesa no curso LEA visa à preparação dos alunos para o uso da língua para executar tarefas em contextos de trabalho. Essa experiência empresarial me permitiu trabalhar com os alunos de uma forma realística, transpondo o contexto da empresa para a universidade, sendo o ensino-aprendizagem relevante tanto para os alunos, quanto para mim enquanto docente com a responsabilidade de prepará-los para o mercado de trabalho e atender suas necessidades de aprendizagem.

A partir de minha docência na universidade, alguns questionamentos surgiram com relação à minha prática, uma vez que, nos dias de hoje, a forma como os alunos aprendem mudou muito desde a época que finalizei meu curso de mestrado, na PUC/SP em 2010.

A inserção de tecnologias no cotidiano das pessoas fez com que todo tipo de trabalho e ensino necessitasse de uma atualização profunda dos usuários. Com a inserção das TDIC na educação, o ensino a distância tem vivenciado um crescimento vertiginoso. Pensei, então, na possibilidade de criar um curso de IFN, na modalidade a distância, tentar dirimir algumas dúvidas com relação à essa modalidade de ensino. Principalmente na área de IFN, a oralidade é uma habilidade bastante requisitada durante a execução de tarefas em uma empresa. Tarefas,

como videoconferências, reuniões digitais, entrevistas de emprego a distância, telefonemas, apresentações de resultados para a matriz de uma empresa, fazem parte do cotidiano de quem atua nessa área.

Ao realizar um levantamento de cursos de IFN na modalidade a distância *online*, percebi que os cursos não propunham o desenvolvimento da habilidade de produção e compreensão oral em sua plenitude, com linguagem apropriada, em contextos que simulassem o uso real da língua utilizando principalmente a habilidade dialógica de falar-ouvir.

Com base nas constatações mencionadas, resolvi desenvolver o curso *Business English Online* para a realização desta pesquisa, que propôs utilizar a língua inglesa para executar tarefas orais de negócios, utilizando tecnologias em contexto digital na modalidade a distância.

Retomo aqui os objetivos traçados para a pesquisa que foram: aplicar e identificar evidências sobre a eficiência de um curso de Inglês para Fins de Negócios (IFN) baseado em tarefas orais na modalidade a distância utilizando metodologia ativa e as TDCI; realizar um levantamento das percepções dos alunos do curso LEA sobre sua aprendizagem e sobre o curso de IFN na modalidade a distância utilizando TDCI.

Antes de apresentar os resultados, julgo importante mencionar algumas **limitações** para realizá-la. Após desenvolver os vídeos instrucionais no programa *Powtoon*, tentei inserir a narração das instruções e a linguagem das tarefas em inglês, entretanto para realizar essa operação o *site* oferecia, como recurso para gravação, a contratação de um estúdio com atores profissionais a um preço nada acessível, pago por hora de gravação. Tentei várias formas de gravar a narração, no entanto a gravação ficava inaudível, muito baixa, o que acarretaria na qualidade do material. Infelizmente, não foi possível gravar a narração dos vídeos instrucionais. Uma alternativa encontrada foi gravar a linguagem a ser utilizada no desempenho das tarefas, em arquivo de áudio, no formato MP3, separadamente, como material complementar.

Outra limitação refere-se ao controle dos alunos desistentes. Por se tratar de um curso desenvolvido para a pesquisa, muitos alunos não demonstraram comprometimento com o curso, desistindo mesmo antes de realizar a primeira tarefa do curso, provavelmente por não valer notas para seu curso e coincidir com atividades e avaliações na universidade. Não obtive respostas para o real motivo das desistências dos alunos. Outro fator refere-se ao tempo disponível para realizar as tarefas, as quais demandavam tempo e disponibilidade para realizá-

las, mesmo sendo um curso de curta duração (30 horas). O cronograma foi extrapolado em quase três meses devido à falta de disponibilidade dos alunos concluintes.

Retomo a seguir os **resultados** obtidos da análise dos dados gerados pelas tarefas, entrevistas, pelos questionários e diários reflexivos.

As informações obtidas por meio da análise dos *scripts* dos vídeos da execução das tarefas permitiram responder à primeira pergunta de pesquisa: *Quais são as evidências identificadas no curso de Inglês para Fins de Negócios (IFN) baseado em tarefas orais na modalidade a distância utilizando metodologia ativa e as TDIC que provam a eficiência do curso?*

Analisei as transcrições das quatro tarefas do curso: reuniões, telefonemas, apresentação oral e entrevista de emprego, e concluo que o curso foi eficiente em desenvolver a habilidade falar-ouvir ensinada de forma integrada no curso, como proposto por Dudley Evans e St. John (1998), visto que, os alunos fizeram uso do material disponibilizado em sua preparação, verificado por meio da análise das transcrições das tarefas. Para tal, empreguei a metodologia ativa de ensino-aprendizagem e a estratégia de aprendizagem baseada na resolução de problemas. A metodologia ativa contribuiu para o trabalho colaborativo contando com a contribuição individual dos alunos que buscaram soluções para a resolução dos problemas apresentados na tarefa, o aprendizado tornou-se significativo, já que foram vivenciados, assim como será quando estiverem atuando em seus contextos profissionais. O curso foi ministrado totalmente na modalidade a distância e teve como objetivos preparar os alunos para desempenharem tarefas de negócios utilizando a língua inglesa e também a utilizar as principais TDIC presentes em contextos de trabalho.

Para a área do ensino-aprendizagem de IFN, as tarefas mostraram-se bastante eficientes em promover o desenvolvimento linguístico e aprendizagem dos alunos em contextos que atuarão futuramente. Nas palavras de Skehan (1998), os alunos não absorvem o conhecimento passivamente para depois reproduzi-lo, eles devem atuar ativamente para aprender. Os problemas propostos para as tarefas do curso simularam situações reais vivenciadas em empresas, e essa conexão com o mundo real foi motivador para o aluno que se sentiu desafiado a resolver problemas.

Ellis (2003) aponta uma característica recorrente das tarefas, que pode ser observado nas tarefas do curso, elas têm um produto claro que perpassa o simples uso da linguagem. Segundo o autor, o resultado de uma tarefa pode ser avaliado em termos de sua utilização correta e adequada em uma dada situação-alvo. Ao final da execução das tarefas, foi possível

identificar um produto final bem definido, a conclusão das tarefas de reunião, telefonema, apresentação oral e entrevista de emprego utilizando a língua inglesa em uma dada situação-alvo proposta no curso.

As tarefas realizadas pelos alunos demonstraram que o resultado final atingiu o objetivo proposto, uma vez que durante sua realização os alunos utilizaram os itens lexicais adequados à tarefa, bem como as estruturas sintáticas, souberam solucionar os problemas apresentados, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis. Vale salientar também o despertar da consciência para a importância da interculturalidade no contexto de negócios.

Os alunos atuaram como protagonistas de sua aprendizagem, mobilizando-se, agendando horários convenientes para a prática, preparação e realização das tarefas. As tarefas de reunião, entrevista de emprego e telefonema exigiram que os alunos interagissem por meio de videoconferência, via *Skype* ou telefone celular; já as tarefas de apresentação pessoal e apresentação oral demandaram somente a gravação de vídeo, que pôde ser realizada utilizando a câmera do celular ou do próprio computador do aluno.

As tarefas do curso buscaram integrar as quatro macro habilidades, conforme proposto por Duddley-Evans e St. John (1998), no Capítulo I, dedicado à Fundamentação Teórica. Para as tarefas de reunião, foram utilizadas as habilidades de **falar-ouvir** para interagir durante a reunião, e a habilidade monológica de **escrever** para redigir a ata da reunião; a tarefa de telefonema exigiu a utilização das habilidades dialógica **falar-ouvir** durante a conversa telefônica e monológica de **escrever** para anotar os recados telefônicos; para a tarefa de apresentação oral, a habilidade principal utilizada foi a monológica de **falar** para realizar a apresentação oral, **escrever** para a preparação dos *slides* e **ler** para realizar a leitura dos artigos para preparar a apresentação; e por fim, para a tarefa de entrevista de emprego os alunos utilizaram a habilidade dialógica de **falar-ouvir**.

Ao analisar as tarefas, observei que a integração das habilidades é necessária e essencial para a execução de tarefas, conforme sugerem Duddley-Evans e St. John (1998). As tarefas de negócios mostraram-se eficientes para a integração das habilidades e o desenvolvimento da oralidade dos alunos, conforme proposto inicialmente nos objetivos do curso *Busines English Online*.

Portanto, diante da análise e discussões realizadas acerca dos dados referentes à **eficiência do curso**, conclui que o curso de IFN a distância, utilizando metodologia ativa baseada em problemas, atendeu às expectativas com relação a sua eficiência, demonstrado pelos resultados das tarefas executadas pelos alunos. Os dados demonstraram o uso

apropriado da língua inglesa em contexto de negócios principalmente no uso das habilidades de produção e compreensão oral, foco do curso, assim como, as atitudes e comportamentos apropriados ao contexto proposto no curso, além do uso eficiente da tecnologia para executar as tarefas. A seguir, apresento os resultados da segunda pergunta de pesquisa.

Apresento a seguir, os resultados obtidos da análise dos dados gerados pelas entrevistas, pelos questionários e diários reflexivos referentes às percepções dos alunos sobre sua aprendizagem. A segunda pergunta de pesquisa que busquei responder foi: *Quais são as percepções dos alunos sobre sua aprendizagem no curso de IFN baseado em tarefas orais na modalidade a distância utilizando TDIC?*

Ao analisar as percepções dos alunos sobre as tarefas de negócios desempenhadas durante o curso, concluí que cada tarefa do curso contribuiu para o desenvolvimento de habilidades específicas dos alunos, por exemplo, a utilização de ferramentas tecnológicas foi determinante no desempenho das tarefas, desenvolveu a concentração e a habilidade dialógica de falar-ouvir durante uma interação ao vivo. Outra habilidade desenvolvida pelos alunos foi a capacidade de discussão, argumentação e tomada de decisões durante as tarefas. Os alunos também apresentaram dificuldades particulares durante o curso, por exemplo, durante a entrevista de emprego, as dificuldades encontradas foram com relação ao nervosismo e à compreensão das perguntas do entrevistador e a imprevisibilidade da situação; a tarefa de telefonema ofereceu dificuldade na utilização da habilidade de falar-ouvir sem o recurso visual de uma videoconferência.

Ao mesmo tempo, que tiveram dificuldades, os alunos desenvolveram habilidades específicas, compartilharam percepções de aprendizagem similares durante a execução das tarefas, como por exemplo, o nervosismo e o desconforto durante a realização da tarefa de reunião e entrevista de emprego, cuja simulação mostrou a semelhança a uma tarefa executada no mundo real.

A expectativa prévia dos alunos foi importante para o desenvolvimento das atividades do curso. Os alunos não relataram dificuldades na utilização do inglês de uma forma geral, entretanto, houve uma preocupação com o uso de termos e pronúncia adequados durante a realização das tarefas. Os alunos relataram que as tarefas do curso os ajudaram a desenvolver sua habilidade de falar-ouvir, foco do curso, usando a língua inglesa em contextos de negócios. Por conseguinte, contrastando as percepções dos alunos à respeito de sua aprendizagem, com o resultado das tarefas desempenhadas, concluí que o curso atendeu positivamente as expectativas de aprendizagem dos alunos. O objetivo das tarefas foi preparar

o aluno para utilizar a língua inglesa e as TDIC em situações reais de uso, simulando um contexto profissional real. Conforme afirma Ellis (2003), tarefas servem como um recurso útil no planejamento de cursos com um currículo comunicativo que visa principalmente a desenvolver a habilidade do aluno para, futuramente, usar a língua em uma comunicação real em que os processos de uso da língua resultantes da execução de uma tarefa refletem aquelas que ocorrem em uma comunicação do mundo real.

Apresento a seguir, os resultados obtidos da análise dos dados gerados pelas entrevistas, questionários e diários reflexivos referentes às **percepções dos alunos sobre o curso *Business English Online***. A terceira e última pergunta que busquei responder com a pesquisa foi: *Quais são as percepções dos alunos sobre o curso de IFN baseado em tarefas orais na modalidade a distância utilizando TDIC?*

Ao analisar as percepções dos alunos sobre o curso, concluí que cada tarefa desempenhou uma função importante no desenvolvimento do curso e dos alunos. As tarefas contribuíram de forma efetiva com relação ao uso das TDIC visando à preparação do aluno para utilizar ferramentas tecnológicas para realizar tarefas em ambientes de trabalho e comunicar-se a distância.

Os depoimentos demonstraram que os alunos tiveram uma percepção positiva com relação ao material didático elaborado, elogiando os vídeos instrucionais, tirinhas de HQ, textos e materiais de apoio. De acordo com os alunos, o material elaborado teve um papel fundamental durante sua preparação para executar as tarefas, promovendo segurança para desempenhar a tarefa final como nos casos de reunião, telefonema e entrevista de emprego.

Outro fator relevante com relação às tarefas foi, segundo as percepções dos alunos, que elas simularam não só a situação de uso da língua inglesa, mas também, os comportamentos envolvidos durante a execução das tarefas, tais como estresse, tensão, nervosismo, concentração, responsabilidade e pontualidade. A tecnologia teve um papel fundamental durante o curso na execução das tarefas e contribuiu também para potencializar as situações de nervosismo e tensão durante a realização das tarefas simulando uma utilização real da tecnologia. O ambiente Edmodo teve o papel de promover a comunicação, esclarecer dúvidas, fornecer *feedback*, hospedar e disponibilizar o material a ser utilizado para preparar os alunos para realizar as tarefas que desempenharão no futuro.

A tecnologia foi uma ferramenta útil de comunicação, preparação e organização durante a execução das tarefas; toda mediação ocorreu utilizando-se algum tipo de tecnologia, o curso foi ministrado totalmente na modalidade a distância. Os principais recursos utilizados

para a comunicação entre os participantes e professor durante o curso foram: o sistema de mensagens do ambiente Edmodo, o aplicativo de mensagens *whatsapp* e *e-mail*. Como na vida real, os alunos enfrentaram problemas técnicos com o uso da tecnologia, porém conseguiram resolvê-los e concluíram as atividades satisfatoriamente.

Considero que a estratégia de estudo de caso (YIN, 2005) utilizada foi adequada ao desenvolvimento da pesquisa. A estratégia propiciou a compreensão detalhada dos fenômenos dentro de um contexto específico da vida real da atualidade, conforme aponta Yin (2005); no caso da pesquisa, do contexto digital do curso ministrado a distância, além da dinâmica dos participantes e suas percepções.

Um aspecto frustrante para mim como professor durante o curso foi não poder realizá-lo completamente no ambiente Edmodo, devido às limitações que o ambiente impõe. Devido a esse fato, foi necessário usar recursos que complementaram a funcionalidade da plataforma. O ambiente é interessante, gratuito, o que é uma vantagem para o professor montar sua sala de aula em um ambiente virtual; ele ainda oferece vários recursos úteis: permite hospedar o conteúdo do curso (materiais de áudio, vídeo, arquivo em formato Word, PDF), armazenar materiais *online* na biblioteca, contudo o AVA não permite a interação entre os alunos por meio das mensagens. Tal comunicação é possível entre professor e aluno e entre aluno e professor, quando os alunos necessitaram se organizar para realizar a tarefa, o fizeram por meio do *whatsapp*. Se o ambiente permitisse essa interação, os alunos não precisariam sair dele para se comunicar. Considero esse um ponto negativo do Edmodo. Acrescentando, o ambiente carece de uma forma de controle do professor com relação às atividades dos alunos, isto é, saber se acessou o material, quem acessou, quando; adotei o sistema do *like*, disponível no ambiente, para ter o controle de quem acessou a atividade, entretanto, sem ter a certeza que os textos realmente haviam sido lidos. Carece de recursos presentes no ambiente *Moodle*, por exemplo.

Com relação à **contribuição** que a pesquisa poderá trazer, acredito que servirá como fonte de pesquisas para outros estudos na área de ensino-aprendizagem de LinFE, tanto com relação aos aspectos metodológicos, quanto ao desenho de cursos da área de IFN, na modalidade a distância, com foco na habilidade de produção e compreensão oral, visto que ainda há poucos estudos que abordam essa temática. Espero que outros pesquisadores da área possam, por meio da consulta à pesquisa, trazer contribuições e melhorias ao curso que não puderam ser contempladas com esta pesquisa. Também trará contribuições para o desenho de cursos utilizando tecnologias para ensinar línguas e preparar o aluno para o uso das TDCI

para executar tarefas visando a preparação para sua utilização e para ingressar no mercado de trabalho.

Para a área da Linguística Aplicada, espero, com este estudo, ter contribuído para a área de ensino-aprendizagem de IFN, enfocando o uso da língua inglesa em contextos profissionais visando a solucionar problemas durante a utilização da língua para executar tarefas.

Antes de finalizar, proponho uma reflexão acerca do uso de tecnologias no ensino de língua inglesa. Os resultados deste estudo refletem a importância de considerarmos todas as formas e recursos para ensinar, na era digital, tudo distrai, tudo muda rapidamente, tudo é superficial, tudo é mais interessante. Manter a atenção e o foco dos alunos em um assunto, que pode ser até importante, é uma tarefa muito difícil para nós professores diante de tantas opções interessantes. A facilidade de comunicação e do acesso à informação está na palma de nossas mãos, em todos os lugares, a qualquer momento, basta dar um toque na tela de nossos *smartphones*. Temos que refletir a respeito, estar conectado a tudo, em todos os lugares, a todo momento. Essa ubiquidade é mesmo necessária? Como competir com isso em nossas salas de aula? Sucumbir à tecnologia ou criar situações para lidar com a superficialidade do aprendizado?

Finalizando, acredito que esta pesquisa terá como **implicações** futuras abrir novas perspectivas para a investigação sobre o ensino-aprendizagem de LinFE na modalidade a distância. Considero importante abranger outras áreas de utilização da língua inglesa, além da área de negócios, pois a necessidade de elaborar cursos de LinFE é cada vez mais relevante em um contexto em que o imediatismo é evidente. Visualizo, ainda, a possibilidade de desenhar cursos fazendo uso dos subsídios fornecidos pela pesquisa para desenvolver cursos utilizando outros tipos de tecnologias, contemplando áreas que este estudo não buscou abranger. Com base na experiência positiva do curso *Business English Online* desta pesquisa, vislumbro perspectivas promissoras para cursos de LinFE, na modalidade a distância, visando a atender e qualificar um público mais abrangente que vive em regiões remotas e não tem acesso a esse tipo de curso. Pretendo, após realizar esta pesquisa, desenvolver cursos de extensão na universidade na qual atuo que visem à formação de professores para o uso de tecnologias no ensino de inglês e à elaboração de um curso nos moldes do *Business English Online* para ser ofertado como curso de aperfeiçoamento para pessoas que tenham interesse e necessitem de qualificação quanto ao uso do inglês em contextos de trabalho para ingressarem no mercado de trabalho.

Apesar das dificuldades encontradas durante a realização da pesquisa, sinto-me satisfeito com o resultado, uma vez que realizar este trabalho despertou em mim, além do meu desenvolvimento pessoal e profissional, uma curiosidade em aprofundar os estudos na área de ensino de língua inglesa utilizando tecnologias, uma tendência na área da educação que se renova a cada dia, assim como, desvendar as diversas formas como nossos alunos aprendem na era digital, principalmente agora, em que a pandemia do Covid-19 nos assola, nos obriga estar em isolamento social, dentro de casa, refletindo sobre nossas vidas, revendo valores e conceitos, repensando nossos ideais, nosso futuro e a Educação.

Referências Bibliográficas

BERTOLINO, J. **A aplicação adaptada do método PBL (*Problem Based Learning*) nas séries iniciais: um recurso para a significância do aprendizado.** São Paulo: USP, 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2016.

CAVALCANTE, E. S. **Atividades de produção oral em língua inglesa na EaD: um estudo na licenciatura à distância de letras inglês da Universidade Federal do Ceará.** Fortaleza: UFC, 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2015.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors.** Strasbourg: CUP (Provisional Edition), 2017.

GODINHO, J. **Abordagens metodológicas que favorecem a construção da autonomia intelectual do estudante: o trabalho com simulação das nações unidas na escola Manaus.** Manaus: UFAM, 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM, 2015.

OLIVEIRA, C. A. **Avaliação de proposta estruturada na aprendizagem baseada em equipes (*TBL Team-Based Learning*) para utilização em um curso de Medicina.** Sorocaba, 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Profissões da Saúde). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Sorocaba/SP, 2014.

SILVEIRA, N. **Hibridizando o ensino de inglês na Escola de Aprendizes Marinheiros do Espírito Santo.** Vitória, 2015. 203 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2015.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA. **Projeto pedagógico do curso superior de Bacharelado em Letras Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais.** Rio de Janeiro/RJ: CEFET/RJ, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Projeto acadêmico curricular do curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais.** Ilhéus/BA, UESC, 2011.

Referências: Metodologia de pesquisa

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo/SP: Edições 70, 2011.

DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. Fifth Edition. Thousand Oaks,CA: SAGE Publications, 2018.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford: OUP, 2007.

MERRIAM, S.B. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

STAKE, R. E. **The Art of Case Study Research**. Thousand oaks, CA: Sage Publications, 1995.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N.K. and LINCOLN, Y.S. (Eds.) **Strategies of qualitative inquiry**. Thousand Oaks/CA-USA: Sage Publications, 1998. p.86-109.

STAKE, R. 17 Qualitative Case Studies. In: DENZIN, N. K. and LINCOLN, Y.S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 3.ed. Thousand Oaks/CA-USA: Sage Publications, 2005. p.443-466.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. trad. Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YIN, R. K. **Case Study Research and Applications: Design and Methods**. 6.ed.Thousand Oaks,CA: SAGE, 2018.

Edmodo tutorial links

60 minutes - Teachers' training. Disponível em: <<https://www.edmodo.com/training>> . Acesso em 03.08.15.

Webinars and vídeo tutorials. Disponível em: <<https://support.edmodo.com/hc/en-us/articles/205007764-Webinars-and-Video-Tutorials>>. Acesso em 03.08.15.

Tutorial para aluno. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wuD_-QqaEes> . Acesso em 03.08.15.

Aula plugada - tutorial sobre EDMODO COMPLETO. Disponível em: <<http://www.aulaplugada.com/edmodo-tutoriais>> . Acesso em 03.08.15

Criando uma conta para aluno no EDMODO. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=A7EroCaNH00>>. Acesso em 09.05.2017.

Como enviar arquivos no EDMODO. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sevbZIAMJeA>>. Acesso em 03.08.15.

Referências: LinFE.

BASTURKMEN, H. **Developing Courses in English for Specific Purposes.** Hampshire: Palgrave Macmillan, 2010.

BLOCK, J. 20 Technology and ESP. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. **The Handbook of English for Specific Purposes.** Sussex/UK: Wiley-Blackwell, 2013.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, M. ; JOHNSON, C. **Teaching Business English.** Oxford: Oxford University Press, 1994.

FIRTH, A. The discursive accomplishment of normality. On lingua franca“ English and conversation analysis. **Journal of Pragmatics**, 26, 1996. p. 237-259

FRENDO, E. **How to Teach Business English.** Edinburgh: Pearson Education Limited, 2005.

GONZALEZ-LLORET, M.; ORTEGA, L. **Technology-mediated TBLT Researching Technology and Tasks.** Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2014.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: a learning-centered approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JOHNS; A. M. English for Specific Purposes: The state of the art (An online interview with) **International Journal of Language Studies.** V.9, n.2, 2015. p. 113-120

ONODERA, J. **Análise de necessidades do uso da Língua Inglesa na execução de tarefas em uma empresa multinacional.** São Paulo: PUC/SP, 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2010.

PALTRIDGE, B. ; STARFIELD, S. **The Handbook of English for Specific Purposes.** West-Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2013.

RAMOS, R.C.G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M; (Orgs) **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.

_____. Design de material didático online: reflexões. In: SOTO, U; MAYRINNK, M.F.; GREGOLIN, M.R.F.V. (orgs.). **Linguagem, Educação e Virtualidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 92-115.

_____. Gênero, IFA e design de cursos: relato de uma experiência. **DELTA**, v.33, no 3, 2017, p.787-810.

_____. De Instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, A. F. (Org.). **Línguas para Fins Específicos: revisitando conceitos e práticas**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2019. p. 23-42.

RICHARDS, J.; RENANDYA, W.A. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: CUP, 2002.

ROBINSON, C. R. **ESP Today. A practitioner's guide**.New York: Prentice Hall, 1991.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

STREVEENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M. (Ed.) **ESP: state of the art**. Singapore: SEAMEO Regional Language Center, 1988.

WIDDOWSON, H. **Teaching English as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

Referências: Tarefas

BREEN, M. Learner contributions to task design. In C. Candlin and D. Murphy (eds) **Language Learning Tasks**. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall, 1987.

ELLIS, R. **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: OUP, 2003.

EDWARDS, C. ; WILLIS, J. **Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching**. Hampshire, UK: PALGRAVE MACMILLAN, 2005.

HOLDEN, B. Analysing corporate training needs – a three way approach. **Language and Intercultural Training**, 14, 1993. p. 4.6.

KHOO, R. Empowering the EBT practitioner: a project perspective. In: KHOO, R. (Ed.) **The Practice of LSP: Perspectives, Programmes and Projects. Anthology Series 34**. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1994.

LONG, M. A role for instruction in second language acquisition. In: HYLSTENSTAM, K. ; PIENEMANN, M. (eds). **Modelling and Assessing Second Language Acquisition**. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1985.

LONG, M. **Second Language Needs Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LONG, M. H. **Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching**. Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2015.

NUNAN, D. **Designing Task for the Communicative Classroom**. Cambridge: CUP: 1989.

RICHARDS, J. C. Listening Comprehension: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17, 1983. P. 219-239.

RICHARDS, J; PLATT, J.; WEBER, H. **Longman Dictionary of Applied Linguistics**. London: Longman, 1986.

RICHTER, M. G. Role-play e ensino interativo de língua materna. **Linguagem & Ensino**. v.1, n.2, 1998. (89-113).

SANTOS, A. C. **Como se comportar em uma entrevista de emprego**. Disponível em: <<https://www.rhportal.com.br/artigos-rh/como-se-comportar-em-uma-entrevista-de-emprego-2/>>. Acesso em: 20.05.2018.

SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning**. Oxford, England: Oxford University Press, 1998.

TAILLEFER, L. A Business English Course in the Digital Era: Design and Analysis. In: MUÑOZ-LUNA, R.; TAILLEFER, L. (eds.). **Integrating Information and Communication Technologies in English for Specific Purposes**. Cham, Switzerland: Springer, 2018. p. 165-182.

VAN DEN BRANDEN, K. **Task-based Language Education: From theory to practice**. Cambridge: CUP, 2006.

VIAN JR., O. Ensino de inglês para negócios: diferentes abordagens para diferentes necessidades. **theESpecialist**, São Paulo, vol. 35, n. 2, 2014. p.22-41.

WILLIS, J. **A Framework for Task-Based Learning**. London: Longman, 1996.

WIDDOWSON, H. Skills,, abilities, and contexts of reality. **Annual Review of Applied Linguistics** 13, 1998. p. 323-333

YIN, K.M.; WONG, I. A course in Business Communication for Accountants. **English for Specific Purposes**, 9, 1990. p. 253-264.

Referências: Livros didáticos utilizados no curso LEA da BA e materiais complementares.

COTTON, D.; FALVEY, D. ; KENT, S.; ROGERS, J. **Market Leader**. Elementary. New Edition. Essex: Pearson Education, 2007.

COTTON, D.; FALVEY, D. ; KENT, S.; ROGERS, J. **Market Leader**. Pre-intermediate. New Edition. Essex: Pearson Education, 2002.

IGREJA, J.R. ; YOUNG, R.C. **English for Job Interviews!** Barueri/SP: Disal Editora, 2008.

GRANT, D.; HUGHES, J.; TURNER, R. **Business Result**. Oxford: OUP, 2016.

JOHNSON, C. **Intelligent Business**. Intermediate. Skills Book. Harlow: Pearson Education, 2005.

LAWS, A. **Meetings**. The Business Skill Series. Oxford: Summertown publishing, 2000.

LEO, J. **Working in English**. Cambridge: CUP, 2001.

LEO, J. ; ALEXANDER, R. **New International Business English**. Cambridge: CUP, 1996.

SMITH, D. G. **English for Telephoning**. Express Series. Oxford: OUP, 2007.

THOMSON, K. **English for Meetings**. Express Series. Oxford: OUP, 2007.

Referências: Ensino a Distância (EaD).

ALMEIDA, M. E. B.. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.2, 2003. p. 327-340.

ANDERSON, TERRY. **The Theory and Practice of Online Learning**. 2.ed. Edmonton: AU Press, 2008.

BRASIL. Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/96, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 134, n. 248, p.27833-27841, dez. 2005. Disponível em:

< http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **Interoperabilidade**. Brasília/DF. Disponível em: <<https://www.mma.gov.br/informma/item/869-interoperabilidade-o-que-%C3%A9>>. Acesso em 20/02/2020.

BROWN, H. D. **Language Assessment: Principles and Classroom Practice**. London: Longman, 2003.

COLL, C. ; MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo/SP: Pearson Education, 2008.

HOLMBERG, B. **Theory and Practice of Distance Education**. 2.ed. London: Routledge, 1995.

KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, 1993.

KEEGAN, D. **Distance Training: Taking stock at a time of change**. London: Routledge, 2000.

MOLLER, L. ; HUETT, J. B. **The Next Generation of Distance Education: unconstrained Learning**. New York: Springer, 2012.

MOOLLER, L. ; ROBISON, D.; HUETT, J. B. Unconstrained Learning: Principles for the Next Generation of Distance Education. In: MOLLER, L. ; HUETT, J. B. **The Next Generation of Distance Education: unconstrained Learning**. New York: Springer, 2012. p.1-20.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Distance education: a systems view**. Belmont: Wadsworth Publishing Co., 1996.

MOORE, M. G. The Theory of Transactional Distance. In **Handbook of distance education**. 3.ed. New York: Routledge, 2013. pp. 66-85.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: sistemas de aprendizagem online**. Tradução: Ez2Translate. 3.ed. norte-americana. Revisão técnica: Renata Aquino Ribeiro. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

MOORE, M. G. ; DIEHL, W.C. **Handbook of distance education**. 4.ed. New York: Routledge, 2019.

PETERS, O. **Learning and Teaching in Distance Education: Analyses and interpretations from an international perspective**. London: Kogan Page, 1998.

PIVA, D.; PUPO, R.; GAMEZ, L.; OLIVEIRA, S. **EAD na Prática Planejamento, métodos e ambientes de educação online**. Rio de Janeiro/RJ: Elsevier Editora Ltda, 2011.

SEEL, N. M.; LEHMANN, T; BLUMSCHEIN, P.; PODOLSKIY, O. A. **Instructional Design for Learning Theoretical Foundations**. Sense Publishers: Rotterdam-The Netherlands, 2017.

VALENTE, J. A. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**. n.4. Curitiba: Editora UFPR, 2014. p. 79-97.

WHITE, C. **Language Learning in Distance Education**. Cambridge: CUP, 2003.

WHITE, C. Distance Language Teaching with Technology. In: CHAPELLE, C. A. ; SAURO, S. **Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning**. Hoboken/USA: John Wiley & Sons, Inc., 2017. p.134 -148.

Referências: Metodologias Ativas.

ALMEIDA, M.E.B. Apresentação. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018. p. ix-xiii.

BACICH, L.; MORAN, J. Prefácio. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018. p. xv-xix

LEITE, B. S. Aprendizagem Tecnológica Ativa. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas/SP, v.4, n.3, 2018. p. 580-609.

MORAN, J. Mudando a Educação com metodologias ativas. In: Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto - PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, S. et al. (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. 2016. Disponível em: <www.2.eca.usp.br/moran>. Acesso em: 15/12/2019 [S.p].

VALENTE, J. A. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. v. 1. n. 1. **Revista UNIFESO– Humanas e Sociais**, 2014. p. 141-166.

VALENTE, J. A. ; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, 2017. p. 455-478.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018. p. 26-44.

Referências: *Problem-based Learning (PBL)*.

ANSARIAN, L.; LIN, T.M. **Problem-based Language Learning and Teaching: An Innovative Approach to Learn a New Language**. Singapore: Springer, 2018.

BARRETT, T.; MOORE, S. An Introduction to Problem-based Learning. In: Terry BARRETT, T.; MOORE, S. **Approaches to Problem-based Learning: Revitalising Your Practice in Higher Education**. New York: Routledge, 2011.

MORAN, J. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018. p. 1-25.

RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior**. São Carlos: EdUFSCar, 2008. e-book Kindle.

APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário 1: “Uso de recursos tecnológicos na execução de tarefas e o uso da língua inglesa”.

Nome: _____

e-mail: _____ **Semestre:** _____

01) Você estudou inglês antes do curso LEA?

() Sim () Não

02) Por quanto tempo?

03) Onde/como aprendeu o idioma?

() Escola de Idiomas

() Escola regular

() Universidade

() No exterior

() Com professor particular

() Sozinho

04) Como você avalia seu nível de inglês? Assinale com um “X” como você classifica o seu nível de Inglês com relação a:

Ouvir () Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Falar () Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Ler () Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Escrever () Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

05) Descreva brevemente o que você é capaz de fazer com a Língua Inglesa (Ex. Consigo dar e pedir informações, fazer uma apresentação oral, anotar um recado telefônico, etc.):

06) Quais habilidades oferecem dificuldades na utilização da Língua Inglesa? Se necessário, assinale mais de uma alternativa.

() Ouvir

() Falar

() Falar-Ouvir

() Escrever

() Ler

() Ler-Escrever

07) Você gosta de utilizar recursos tecnológicos

() Sim () Não

08) Você tem acesso a banda Larga?

Sim. Onde? _____

Não

09) Tem acesso a 3G, 4G no celular ou tablete?

Sim Não

10) Quanto tempo você fica conectado a internet por dia?

1h a 2h 2h a 3h 3h a 4h 4h a 5h mais de 5h

11) Quais recursos tecnológicos você utiliza/sabe utilizar? Você pode assinalar a mais de uma alternativa.

Notebook

Smartphone

Tablet

Projetores multimídia

Aparelhos de videoconferência

Aparelhos de teleconferência

Videogame

Filmadora

Internet

Lousa Digital

Outros: _____

12) Você conhece programação de computadores?

Sim Não

13) Você sabe desenvolver games?

Sim Não

14) Como avalia seu conhecimento dos seguintes programas.

Word Ótimo Bom Razoável Pouco Não sei utilizar

Excel Ótimo Bom Razoável Pouco Não sei utilizar

Power Point Ótimo Bom Razoável Pouco Não sei utilizar

15) Quais aplicativos você utiliza? Você pode assinalar a mais de uma alternativa.

Whatsapp

Skype

Hangouts

Messenger

Facebook

LinkedIn

Instagram

You Tube

Outros: _____

16) Assinale as atividades das quais você já participou alguma vez.

Videoconferência via Skype ou hangouts

Teleconferência

Fez gravações de vídeo e postou no youtube.

Atividade de inglês pelo telefone.

() Entrevista pelo telefone ou videoconferência.

() Outros:

17) Você já participou de algum curso na modalidade à distância?

() Sim. Que tipo de curso:

() Não

18) Caso tenha participado, como foi sua experiência? Comente brevemente.

19) Como você estuda inglês para o seu curso na universidade?

() Aplicativos

() Internet

() Livros

() Games

() Música

() TV a cabo

() Filmes

() Material do curso

() Conversa com nativos

() Outros:

20) O que você faz para desenvolver sua habilidade de **OUVIR** e **FALAR** na língua inglesa?

21) Quando utiliza algum recurso tecnológico o que oferece mais dificuldade a você? Qual o recurso? Mencione.

Muito obrigado por responder a este questionário de pesquisa, suas informações pessoais serão mantidas em sigilo conforme acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Sua contribuição será muito valiosa para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Pesquisador: Prof. Jorge Onodera – jorge.uesc@gmail.com- (73) 99154-XXXX – TIM

Apêndice 2: Questionário 2: “Uso de recursos tecnológicos na execução de tarefas e o uso da língua inglesa”.

Nome: _____ **Curso:** LEA
e-mail: _____ **Semestre:** _____

01) Como você avalia o **curso** de Business English Online. Avalie de 0 a 10,0. (_____)

02) Como você avalia as **tarefas** do curso. Avalie de 0 a 10,0. (_____)

03) Como você avalia o material instrucional de **vídeo** preparatório para as tarefas do curso. Avalie de 0 a 10,0. (_____).

04) Como você avalia os **quadrinhos ilustrativos** dos diálogos das tarefas. Avalie de 0 a 10,0. (_____).

05) Como você avalia seu **nível de inglês** após o curso Business English Online? Assinale com um “X” como você classifica o seu nível de Inglês com relação a:

Ouvir () Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Falar () Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Ler () Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

Escrever () Ótimo () Muito bom () Bom () Regular () Fraco

06) Descreva brevemente o que você aprendeu e é capaz de fazer com a Língua Inglesa com relação às tarefas abaixo:

A) REUNIÕES

B) TELEFONEMAS

C) APRESENTAÇÃO ORAL

D) ENTREVISTA DE EMPREGO

07) Quais habilidades ofereceram **dificuldades** na execução das tarefas utilizando a Língua Inglesa? Se necessário, assinale mais de uma alternativa.

- Ouvir
- Falar
- Falar-Ouvir
- Escrever
- Ler
- Ler-Escrever

08) Quais aplicativos você utilizou para executar as tarefas? Você pode assinalar a mais de uma alternativa.

- Whatsapp
- Skype
- Hangouts
- Messenger
- E-mail
- Celular
- Outros:

09) Quais foram as **dificuldades** encontradas por você na **preparação** das tarefas? Você pode assinalar a mais de uma alternativa.

- Organização de videoconferências.
- Organização de teleconferência.
- Gravações de vídeo.
- Gravação de áudio.
- A Língua Inglesa
- Horários para realizar as tarefas.
- Navegação na plataforma EDMODO.
- Prática da pronúncia.
- Conexão e velocidade da Internet
- Compreensão das instruções das tarefas.
- Outros:

10) **Como** você acessou a plataforma Edmodo?

- Aplicativos para celular
- Notebook
- Tablet
- Computador na universidade.
- Outros:

11) O que você fez para **desenvolver e praticar** sua habilidade de **OUVIR** e **FALAR** para realizar as tarefas utilizando a língua inglesa?

12) Quando utilizou algum recurso tecnológico, o que ofereceu mais **dificuldade** a você? Qual recurso foi utilizado? Mencione.

13) Descreva a “**interação**” com seus pares durante a execução das tarefas de **REUNIÃO** e **TELEFONEMA** utilizando a Língua Inglesa. Enfoque nas dificuldades encontradas e o que foi positivo durante a execução das tarefas.

14) Descreva sua participação nas atividades de **APRESENTAÇÃO ORAL** e **ENTREVISTA DE EMPREGO**. Enfoque nas dificuldades e o que foi positivo nas tarefas.

15) Você faria outro curso na modalidade a distância?

() Sim

() Não.

Porque? _____

16) Comente sua experiência ao realizar um curso a distância. Na sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens de um curso de Business English baseado em tarefas na modalidade a distância?

17) Faça uma avaliação global do curso. Mencione os pontos fortes e fracos, o que pode ser melhorado, o que gostou e não gostou, sua opinião sobre a plataforma Edmodo e em que o curso contribuiu para melhorar o seu inglês.

Muito obrigado por responder a este questionário de pesquisa, suas informações pessoais serão mantidas em sigilo conforme acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Sua contribuição será muito valiosa para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Pesquisador: Prof. Jorge Onodera – jorge.uesc@gmail.com- Celular:(73) 99154-XXXX– TIM

Apêndice 3: Instruções do curso e diário reflexivo.

INSTRUÇÕES SOBRE O CURSO E A CONSTRUÇÃO DE UM DIÁRIO REFLEXIVO

1 – Este curso se trata de uma pesquisa de doutorado vinculado a Universidade Federal de São Carlos-UFSCar/SP. Por essa razão, responder aos questionários, entrevistas, realizar as atividades serão parte integrante do curso como forma de obter dados para posterior análise e reflexão sobre este tipo de curso. Sem as respostas aos questionários, entrevistas e atividades não há dados, portanto, sem dados não há pesquisa. Por essa razão, sua participação e comprometimento serão importantes e contribuirão muito para a pesquisa.

2 – Para esta pesquisa vocês deverão elaborar um “**Diário Reflexivo**”, onde registrarão:

- Suas impressões sobre as tarefas do curso;
- Suas dificuldades ao realizar as atividades;
- O que gostou e não gostou do curso, das tarefas;
- O que você aprendeu ao realizar as tarefas;
- Como praticou a pronúncia para executar as tarefas.

Obs: O diário pode ser em forma de áudio gravado no celular; você pode ir gravando a cada realização de atividades e ir arquivando, ao final recolherei essas gravações. (Ao início diga seu nome e semestre do curso. Não se preocupe, pois sua identidade será preservada)

Aconselho a vocês, toda vez que forem realizar uma tarefa, abra seu arquivo do diário/áudio e escrevam/falem logo após desenvolvem suas atividades. O diário será compartilhado somente com o professor para análise, pois é parte da pesquisa. Você não será exposto a nenhum veículo de mídia pelo professor ou pelos colegas do curso.

3 – O início do curso está previsto para o dia **23/10/2017(quarta-feira)**. Algumas atividades preliminares já serão postadas na plataforma EDMODO. Verifique o calendário do curso, há um organizador na plataforma.

ETAPAS DA PESQUISA:

4 – Inicialmente vocês responderão a um **questionário** sobre o conhecimento de inglês e sobre o uso de tecnologias. (via e-mail: jorge.uesc@gmail.com) Por favor, coloquem seus nomes nos arquivos.

5 – Será aplicado um **teste de proficiência de inglês** com foco na compreensão oral. (Via plataforma com data agendada para **23/10/17 às 20:30**)

6 – Complementando esse teste, você gravará um **vídeo de apresentação pessoal** e deverá postar na plataforma. (as instruções para elaboração do vídeo será postada lá).

7 – Na sequência serão, enfim, ministradas as tarefas e atividades do curso (o diário deverá ser elaborado à partir daqui), as tarefas serão as seguintes:

- **Introductions;**

- **Meetings** (gravação da reunião em vídeo, vocês deverão se reunir virtualmente para as atividades, podem utilizar Skype, whatsapp, Google hangouts, etc.).

- **Telephoning;** (gravação em áudio, podem utilizar o Skype, Whatsapp desde que gravem a conversa)

- **Oral Presentation** (gravação em vídeo + slides)

- **Job Interview** (entrevista final em vídeo, eu farei essa gravação)

Espero sinceramente que gostem e aproveitem o curso, obterei junto ao projeto “Dinamizando o Ensino de Língua Inglesa” da UESC um certificado de 30 horas para a participação no curso.

OBRIGADO A TODOS!

Professor Jorge Onodera (UESC/BA)

jorge.uesc@gmail.com

(73) 99154-XXXX

Apêndice4: Slides modelo para preparação da apresentação oral.

MODELS OF SLIDES FOR THE ORAL PRESENTATION

The image displays a grid of nine model slides for an oral presentation, numbered 1 through 9. Each slide has a blue header and a white body with a blue border. The slides are arranged in three rows and three columns.

- Slide 1:** Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
Departamento de Letras e Artes - DLA
Curso: LEA - Colegiado de Letras
Global Economy: a trouble or a dream
MODEL SLIDES
Seu nome
20.06.2017
- Slide 2:** **AIM**
The aim of this presentation is to present an article about the Global Economy in the modern Era.
- Slide 3:** **CONTENT OF THE PRESENTATION**
 - **Topic 1:** Introducing Global Economy.
 - **Topic 2:** Describing Global Economy
 - **Topic 3:** Actual Scenario
 - **Topic 4:** Brazil and the Global Economy
 - **Conclusion**
- Slide 4:** **INTRODUCING GLOBAL ECONOMY**
HERE YOU START PRESENTING THE CONTENT
 - Global Economy is.....
- Slide 5:** **DESCRIBING GLOBAL ECONOMY**
 - The first item to be described is....
- Slide 6:** **ACTUAL SCENARIO**
 - Scenario description.....
- Slide 7:** **BRAZIL AND THE GLOBAL ECONOMY**
 - Brazil is now placed.....
- Slide 8:** **SUMMARY**
 - After presenting have a brief overview of everything you have talk, very briefly, summarize the main points of each topic.
 - This is for the audience to memorize your presentation.
 - It is very important to organize your presentation like this.
 - Example:
Now I'll summarize my talk.
 - In the first topic we talked about...
 - Then....
 - After that....and Finally.....
 - Now I'll present my conclusions.
- Slide 9:** **CONCLUSION**
 - Present the conclusion of the article.
 - Your conclusion: in your conclusion you must consider:
 - What's the importance of the article content for your academic life, the LEA course.
 - What's is your personal opinion on the topic you chose to speak about.
- Slide 10:** **REFERENCE**
 - The article was extracted from:

ARTICLE TITLE
• www.newswatch.com

Apêndice 5: Modelo de *Curriculum Vitae* (CV).

JOÃO DA SILVA

Brasileiro, casado, 40 anos

Rua das Bandeiras, 40 Bairro Sapetinga, Ilhéus/BA CEP 45.000-000

jojoferrari@ymai.com (73) 99991-1234

OBJETIVO: Aqui você colocará a posição/vaga a que está se candidatando.

HABILIDADES

Descreva brevemente suas qualidades e habilidades com base em suas experiências profissionais, sejam elas formais ou informais. Mesmo tendo experiência informal, você desenvolve competências e habilidades interessantes para o mercado de trabalho. Ex.: Sou uma pessoa proativa, pontual, gosto de trabalhar em equipe, responsável...etc..

FORMAÇÃO ACADÊMICA

GRADUAÇÃO

Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC, Ilhéus/BA

Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas as Negociações Internacionais-LEA

Início: Fev/2017 – Término Previsto: Dez/2020.

ENSINO MÉDIO

Escola.....

Cidade:

Início:

Término:

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Aqui você deverá colocar do mais recente para o mais antigo, qualquer experiência tem importância, mesmo as informais. Ex. Ajudar um parente em uma pousada durante as férias, fazer trabalho voluntário em ONGs, participar em projetos da Universidade, etc.

Nome da Empresa:

Cidade:

Cargo:

Início:

Término:

IDIOMAS

(Descreva o que vc consegue fazer com o nível que possui do idioma, escreva o nome da escola que estudou, o ano de início e término se houver, o idioma e quanto tempo) EX:FISK

Ilhéus (2015/2016) – inglês nível intermediário (2 anos)

- Consigo me comunicar oralmente e por meio da escrita com estrangeiros, atender telefonemas em inglês, traduzir documentos, redigir e-mails, participar de reuniões, receber visitantes estrangeiros.

Espanhol – Básico (diga o que vc consegue fazer com esse básico)

Francês – Básico (idem)

INFORMÁTICA

(Mencione a escola que estudou, por quanto tempo, assim como na seção dos idiomas)

BIDE COMPANY – Ilhéus/BA – 2 anos

Windows (98, XP, 7, 8, 8.1, 10)

Pacote Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint)

Navegação na internet (Chrome, Mozilla Firefox, Microsoft Edge, Opera, Internet Explorer).

Apêndice 6: Roteiro da entrevista final do curso.

Roteiro elaborado para a entrevista final de curso.

A entrevista tem como objetivos:

Obter uma avaliação global das tarefas executadas, do material didático, do curso de uma forma geral, da relação com os pares, dificuldades enfrentadas durante o curso.

- 1) Quais foram suas impressões do curso?
- 2) Quais foram os pontos positivos e negativos do curso?
- 3) O que aprendeu sobre cada tarefa do curso? Comente.
- 4) Quais foram as dificuldades ao realizar as atividades e as tarefas?
- 5) O que gostou e não gostou do curso e das tarefas?
- 6) Como foi sua relação com seus colegas durante a execução das tarefas?
- 7) Teve dificuldades com a pronúncia do inglês para executar as tarefas?
- 8) O que achou do material do curso, das instruções?
- 9) Como foi a utilização da tecnologia durante o curso?
- 10) Como você avalia seu desempenho no curso?

Apêndice 7: Linguagem de Reuniões.

LANGUAGE FOR MEETINGS

Starting the meeting

- Shall we start?
- Now, the first thing we need to discuss is
- I'd like to start talking about...

Managing the meeting

- Does anyone have any question before we move on?
- Could you answer that for us Bill, please?
- Now, let's move on to the next point.

Interrupting

- Sorry, could I interrupt for a moment?
- May I have a word?
- Can I just say something?

Asking for opinion

- Yes, Paul?
- John, what are your views?
- Carl, What do you think about it?
- What's your opinion about it?
- Can I ask a question?

Giving opinion/suggestion

- I think we should...
- Why don't we....?
- The best thing to do is.....
- One thing we could do is....
- Could I make a suggestion?

Agreeing

- That's right.
- I agree with what you said, Mary.
- I have nothing to add.
- Yes, that's it.

Disagreeing

- I don't quite agree that...
- All right, but don't you think that...
- I see what you mean, but.....
- I don't see that way.
- That's not appropriate.

Ending

- Is there anything else you'd like to discuss?
- Is there anything we forgot?
- So, we agreed that....
- So, what we have decided is....
- Can we conclude the meeting?
- Okay, we're done.
- Well, thank you very much, everyone.

Apêndice 8: Transcrição parcial da **pré-tarefa** de reunião.

ANGÉLICA E ROBERTO

Roberto: So, I'd like start talking about the changes in Business environment. So, the first point I'd like to talk about is happy workers(...) what do you think about it?

Angélica: Hum, I guess it is quite important for workers to have good environment that makes them want to improve (...) what about you?

Roberto: Well, I agree with you completely (...) that's a good point talking about...

Angélica: So, let's move to the next point(...) that is short vacation increase the productivity. Is that right? Do you agree with that?

Roberto: So, I quite disagree about this but this is(...) you know. We can't control(...)what do you think about it?

Angélica: I guess you are right. If they have more things to do(...)

ALEX E LARA⁶¹

Alex: So, today we are here to discuss how we are going to manage our company, discuss some topics. You suggest us to talk about hapiness at work. Am I right? I'd like to discuss about...Is that okay for you? So, let's begin. The first topic I'd like to discuss is(...)I suggest(...) What do you think about it?

Lara: Hum, I think It's okay, It could work(...)

Alex: Okay, but do you think someone could disagree with this?

Lara: I don't know really, I think (...) someone could not like it(...)

Alex: Okay, so let's move to another topic now (...)

PIETRA E CARLOS

Carlos: So we are here today to discuss about our company and we are going to start talking about the happiness of the workers and how this affect the company. So, what's your opinion?

Pietra: Well, I think that (...) I really think that it would be important that workers (...)

Carlos: Okay, Nice idea (...) probably it would be good we do that in our company(...)

⁶¹ A aluna Lara (noe fictício) desistiu do curso, realizou somente esta atividade.

ALICE E GIOVANA

Giovana: So, we have set this meeting because we need to discuss some critical points (...) Shall we begin?

Alice: Yes, let's go(...)

Giovana: So, the first thing we need to discuss is about the happiness of four workers (...) I don't think our employees are happy and not even working enough..So, what's your opinion about it?

Alice: Yes, I think we need to change something(...) I don't think they are...but I think they can be better...and we can think about some things to...So what do you think we can do?

Giovana: Sorry, but what do you think about(...)?

Alice: I think it's a great idea...you know we could(...)

Giovana: The meeting is a great idea, I was wondering(...) we could(...) what do you think about it?

Alice: Like a break room? It's a good idea(...)

Giovana: Moving on(...) we have discussed about the vacation(...) now(...)

Apêndice 9: Transcrição parcial da **tarefa final** de reuniões. Grupo A

Grupo A – Roberto, Pietra, Alex e Giovana. Tempo: 15:21

*Giovana: **Good evening everyone. We have scheduled this meeting because we have some really important stuff to discuss because our company is facing some troubles, so before we start let's check Who is there. Is our CFO Roberto here? Is our director here? Is our assistant here? So let's start guys. The two issues that we could discuss is...So Pietra do you have any idea what we can do about it?***

*Pietra: **Well, I think we could discuss this** with our financial and also think about...*

Giovana: better what? I couldn't hear...

Pietra: I think it's a good idea.

*Giovana: So that's okay Pietra **we can note it and discuss in our next meeting** with only HR. **Alex! I heard that you have something to tell us about the point we are discussing.***

*Alex: Yes, I've been thinking, looking for information about the employees..I noticed that...because of that I think they are not working well...**I think we should** discuss that.*

Giovana: That's interesting, but have you done any research or you're looking and understand it..?

Alex: Well, I feel that they don't feel valued...they are afraid of being fired...

*Giovana: Okay, We Will talk to our CEO about it.... **do you think we can do that?***

*Alex: **I think we could** listen to them...*

*Giovana: Pietra **what do you think about?***

*Pietra: That's very important...**We should** listen to them...*

*Giovana: Roberto **what do you think about** changing their vacations? **Do you think It would be a usual problem to your department?***

Roberto: I think the employees....

*Giovana: So, I will Schedule a meeting with our CEO with you and Alex to planning...**So, the last topic... I believe is that with you Roberto, about the wasting...what do you have to tell us about it?***

*Roberto: **So, I think we are** wasting a lot of money in our company...people are....and we have to...**it's better** to our company and to the environment....*

Giovana: Really Roberto? I haven't been noticing this...but this is something really, really important...

*Roberto: **We could...***

*Pietra: **I think that.....sorry (interrupting), I think a lecture would be a good idea.....***

*Giovana: **what if we** give some reward.....*

*Roberto: **I think it's a good idea...***

*Giovana: **Alex do you think this is possible?***

Alex: ***I think so, but I'd like to make another suggestion, maybe..uh..***

Giovana: ***All right, I think it's true...Pietra do you have anything else to add?***

Pietra: ***I have one more important issue...I have been talking to some women and they been complaining about salary, they said, they've been paid less than men... most of them cannot be promoted.***

Giovana: ***Yes, let's think about it....anything else? Is that all? So, let's summarize our meeting. So, Alex and Roberto and I are going to have a meeting with our CEO next Wed for discussing about the waste ad what we could do to save some money. Pietra, I'd like you to be in touch with someone available to presenting a lecture in our company about the equality and I should be there.....we four are going to have a meeting on Nov 1st for creating a plan to....So, Pietra is going to write our minute because we should be aware of everything we discussed here...so thank you guys...bye.***

Apêndice 10: Transcrição parcial da **tarefa final** de reuniões. Grupo B.

Grupo B – Mirtes⁶², Marilda⁶³, Angélica - Tempo: 13:57

Angélica: Good evening everyone, I'm Angélica. The general director and I'll be leading this meeting. Can you introduce yourselves?

Marilda: Good evening, my name is Marilda and I'm the Human Resources Director.

Mirtes: Good evening everyone, my name is Mirtes and I'm the Marketing Director of the company.

Angélica: So, we are here today to discuss things that are happening in our company and I think it's important to think our staff. I think it's important to the future of our company and life quality of our employees. So, the first thing I'd like to talk with you is about junior employees... I want to know what do you think? what you know about your sector and about your employees.

Marilda: Yes, I've been hearing a few complaints about this, about this topic.....

Mirtes: Yes, I guess that they have been working a lot, 60 hours a week and they do not receive the money for their overtimes. I think that we should talk to...

Marilda: Also, this overtime, this not paid overtime is against the law....

Mirtes: As Marilda said, we have to solve it right now to not have a big ...

Marilda: So, my suggestion is that we will inspect this jobs everyday and....what do you think about it?

Mirtes: I think that it's the perfect idea for me.

Angélica: So, the conclusion for the first topic is we should talk with the staff and what's happening and why they are working without being paid.

Marilda: Yes, if the problem is with them, we have to find what is happening, find out what to do. So, what is now?

Angélica: So, moving on to the next topic, I'd like to discuss about???? stressful routine that our staff face and how we can motivate them. I would like to hear some advices of you guys.

Marilda: I think this topic is straight.....it's near the first topic because if our employees are working hard without being paid, this will.....uh...I forgot the word....

Angélica: increase, decrease?

Marilda: Yes, decrease the motivation, they woulduh...??? do their job.

Mirtes: I guess that we should talk with these employees, give them more confidence, showing them that they are not going to lose their Jobs because other people are losing...

Marilda: Yes, I totally agree with you, so I think we have to do it.

⁶² A aluna Mirtes (nome fictício) desistiu do curso, realizou somente esta tarefa.

⁶³ A aluna Marilda (nome fictício) também desistiu do curso após a realização desta tarefa.

Angélica: *and I guess that we have to make them better off, offering... So, moving on to the next topic. Uh...*

Marilda: **Isn't that about the problems with the the big difference between the salary?**

Mirtes: *No, the two now. (number of the topic of activity)*

Marilda: *Oh, yes.*

Angélica: **So, what do you think about your as..you as a woman. What do you think about your experience in the company? How do you feel about men? and how do you see that difference? And what do you think should be included in our company?**

Marilda: *Well, this is very..uh this topic really make a really big discussion..... How is that for you?*

Mirtes: **I think we could, I don't know, respect the diferences of gender...**

Marilda: **And also** *our ideas must be heard as their ideas are, so...*

Angélica: **So, I'll take this in writing** *without doubt, the main problem with the inequality of salaries.... Well, we have one last topic that is about the environment.*

Marilda: *Talking about the waste of energy...*

Mirtes: **Yes, I think we should have???** *We have to protect them.*

Angélica: **Are there any other topics that we have to discuss?**

Marilda: *No, I think it's that. We have to do campaigns for everything but it'a little bit of hard work...*

Angélica: **So, thank you everyone for the presence and I will take some notes** *and I'll see...we will see what we can do to improve our life in this company. So thank you...*

Marilda: *It was a nice meeting.*

Mirtes: *Thank you, buy guys...*

Apêndice 11: Prints das telas do vídeo instrucional sobre Reuniões.

 <h2>BUSINESS MEETINGS</h2> 	<p>We will cover 3 main phases of a meeting:</p> <p>Preparation</p> <p>At the meeting</p> <p>and after the meeting</p>
<h3>PREPARING THE MEETING</h3> <p>- Purposes for the meeting</p> <p>Participants need to understand why they are meeting before they can plan efficiently.</p> 	<h3>Examples of purposes</h3> <ul style="list-style-type: none"> - planning - brainstorming/sharing ideas - presenting or exchanging information - making decision - solving a problem - negotiating - reviewing progress 
<h3>Things to consider while planning the meeting</h3> <ul style="list-style-type: none"> - Desired outcomes (objectives) - participants - date/time/location - equipment/paper(minute) - facilities - timing - potential problems - formal or informal 	<h3>AT THE MEETING</h3> <ul style="list-style-type: none"> - Roles at meetings: participants or chairperson/chairman. - Consider also intercultural aspects in an international meeting. - Consider contributing effectively to the meeting. - It is important to consider if the meeting is formal or informal for planning. 
<h3>The chairperson's duties</h3> <ul style="list-style-type: none"> - Starts and finishes the meeting on time. - deals with the official procedures in a formal meeting. - set the rules. - ensures that the objectives are met. - controls the discussion. - encourages participation. - ensure that all views are reflected. - summarises the discussion. - concludes the meeting and refers to future action. 	<h3>After the meeting</h3> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div data-bbox="794 1384 1018 1473"> <p>Produce minutes</p> <p>To keep record of the meeting.</p> </div> <div data-bbox="1050 1384 1337 1552"> <p>Carry out action plans</p> <p>Follow-up of the:</p> <ul style="list-style-type: none"> - list of actions to be taken. - people to perform the action. - deadlines of the action. </div> </div> <p>Monitor action</p> <p>On-going process to check that necessary action is being taken after the meeting.</p> 
<h3>FINAL COMMENTS ON MEETINGS</h3> <p>It is interesting to have an evaluation checklist to evaluate your performance as a chairperson.</p> 	

Apêndice 12: Linguagem de Telefonemas.

LANGUAGE FOR PHONE CALLS

RECEIVING PHONE CALLS

Answering the phone

- Good morning! This is Mario from TLC. How can I help you?
- Good afternoon! TKS, Julia speaking. What can I do for you?

Transferring a call

- Can you hold on a moment, please?
- Can you hold the line, please?
- I'll put you through. I'm connecting you now.
- I'm afraid but the line is busy. Would you like to wait, or shall I ask him/her to call you back?
- Does he/she have your number?
- Could you put me through to your financial department, please?

When the person isn't available

- I'm afraid Mr. Thompson is not available at the moment.
- She is on another call / in a meeting / on a business trip.
- I'm afraid, He/she will not be back until Monday / 4 o'clock.
- Could you call back later, please?

Taking messages

- Would you like to leave a message for him/her?
- Does he/she have your number?
- What is your phone number, please?
- Can I check if I've noted everything down correctly?

Ending the call

- Thank you very much for calling Mr. Sales.
- Thank you for calling, goodbye.

Returning the call

- I'm just returning the call from yesterday. I'd like to talk to.....
- You left a message on my answering machine.

MAKING PHONE CALLS

Identifying yourself

- This is George from TLC, I'd like to speak to someone from the Sales Department, please.
- This is Angela speaking. Could I speak to Mr. Baker, please?
- This is Mary speaking. Is Jane there, please?
- I'm John and I'd like to talk to Mary from the export department, her extension number is.....

Reasons for calling

- I'm calling about...
- I have a question about...
- I wanted to ask about...
- I'd like to know about...

Getting to the right person

- Could I speak to Mr. Baker, please?
- Is Jane there, please?
- Could you put me through to the financial department, please?

When the person is not available

- Oh, I'll try to call back later.
- Can you just tell him/her George from CLICK called?
- Can you ask him/her to call me back, please? My name is.....from CLICK and my number is....

DEALING WITH COMMUNICATION DIFFICULTIES

- I'm sorry, could you say that again, please?
- Did you say 14 or 40?
- Do you mean US\$ 1,000.00 all together?
- How do you spell that?
- Could you repeat that again more slowly, please?

Apêndice 13: Transcrição parcial da pré-tarefa de telefonemas.

ALEX –GIOVANA

A: *X speaking!*

G: *Hello, G'morning **this is Alex East from Orbit international speaking from Birghminham..***

A: *Oh how are you?*

G: *I'm fine and you?*

A: *Fine too. **How can I help you today?***

G: *So, **I really need to** speak to Mr. Norton. **Is he there?***

A: *Oh, not right now. He went to lunch but he will be here soon.*

G: *So, do you know exactly when he will be back?*

A: *Maybe, 2pm. I'm not sure but he will probably be here. Anyway, **I have your phone number and I can ask him to call you back.***

G: *all right, I would appreciate it so much, thank you.*

CARLOS– ANGÉLICA

C: *Hi, good morning. I'm Christian, **I'd like to know if Alex East is available today?***

A: *Good morning Christian! I'm the secretary Ana and I'd like to inform you that Alex is available today.*

C: *Okay, so could you schedule a coffee with me at 4pm I'd like to discuss something with him.*

A: *Of course, I will schedule it and I'll pass this message to him.*

C: *Okay, thank you very much.*

A: *Oh, **anything else?***

C: *No, that is it.*

A: *Okay, **thank you for calling.***

ROBERTO – PIETRA

P: *Alex East from Orbit International. **How can I help you?***

R: *Good morning, **this is Sam West from Compass International in Manchester. I'd like to talk to Mrs White, please.***

P: *Good morning Mr. West. **I'm afraid** that Mrs. White is not available right now because he is at lunch. Actually, he will stay out until 1pm.*

R: *Oh **could you tell him** for call me back, please?*

P: *Of course I can. **Anything else?***

R: *No, that is it. So, **I'll give my number to you.***

P: *Okay.*

R: *My number is 44 161 776667 extension 44.*

P: *Okay, great. Uh **I'll tell him as soon as he arrive.***

R: *Okay, thanks a lot. Have a good day!*

Apêndice 14: Transcrição da tarefa final de telefonemas.

ALEX – GIOVANA

G: Ask security, Dan Crooked **Speaking**.

A: **It's Jonathan Weil from skookun enterprise. Can I talk to Terry Williams?**

G: I'm sorry but Mr. Williams is in a meeting right now. **Would you like to leave some message?**

A: Yes, please. **Can you ask him to send me four catalogues plus the price list in US dollars.**

G: All right, four catalogues plus price list, all right. **Anything else?**

A: I need it before Friday. So, please, ask him to send by FEDEX or UPS for Mr. Jonathan Weil, Skookun enterprise, 1900 Lake side drive, Shiboygang, Wisconsin, USA.

G: I'm sorry. **Could you tell me your address again?**

A: Yes, Skookun enterprise, 1900 Lake side drive, Sheboygang, Wisconsin, USA.

G: All right.

A: The zip code is ? I 53081.

G: **I'm sorry. I couldn't understand the beginning of your zip code. Could you tell me again?**

A: It's WI.

G: All right. That's it?

A: Yes, **tell him that** my customers are really interested in your range of products, specially the deluxe ones. So, I'd like to talk to him by phone on Monday after I have received the catalogues.

G: All right, **could you tell me your phone number?**

A: Oh, he has my number.

G: All right.

A: **Ask him to send me an e-mail to confirm he sent the catalogues. Can you note my e-mail?**

G: Just a moment. All right.

A: jweill@skookun.com

G: **Could you spell skocun, please?**

A: It's S-K-double O-K-U-N.

G: **So I'll deliver your message to Mr. Williams. Can I do anything else to help you?**

A: No, no that's all.

G: Oh thank you very much. I'll deliver to Mr. Williams. Good bye!

A: Oh thank you, good bye.

CARLOS – ANGÉLICA

C: Hello, good morning! **This is Jonathan Weill from the Skookun enterprise, I'd like to talk to Terry Williams , please.**

A: Hello, **It's Ana the secretary** for Terry Williams office. **I'm afraid he's not able to answer your call today because he is still in travel.**

C: Okay,, **so, could you tell him please, to send me four catalogues and the price list in US dollars by FEDEX or UPS try before Friday.**

A: Oh, I assure we can. **I need to take some details about your interest, address and zip code. Could you tell me, please?**

C: **Of course, my address is:** 1900 Lakes Drive, Shiboygan, Wisconsin, USA and the zip code is WA 53081.

A: **Oh, I didn't get the part of the city Xiboigan. Could you repeat that for me, please?**

C: Sheboygan. S-H-E-B-O-Y-G-A-N.

A: Oh, okay. Thank you!

C: And I'd like to correct just a thing in my zip code, I said WA and actually is WI. I'll repeat okay! WI 53081. Okay?

A: Okay. I get it.

C: Tell him, my customers are specially interested in the deluxe range of products. So, he could just give more attention to it. Tell him to call me on Monday to talk about the products after I receive the catalogues.

A: Okay, **I got the message and sure I'll pass your message to him. Could you let your e-mail please?**

C: Okay, **tell him to e-mail me to confirm that he sent the catalogues to the e-mail: jweill@skookun.com.**

A: Scocun? **Could you spell that for me?**

C: The e-mail is: j-w-e-i-l-l a s-k-o-o-k-u-n dot com.

A: Okay, that's right. **I'll pass this message to him. Thank you!**

C: Oh, thank you very much!

ROBERTO – PIETRA

P: Hello, **this is Dan Crockett, how can I help you?**

R: Hello, **this is Jonathan Weill. I'd like to talk to Terry William, please!**

P: Oh, Mr. Weill **I'm afraid that Terry is not available right now. Can I take a message?**

R: Yes, would be good. **Can you note please, for him send me four catalogues plus price list in US dollars by FEDEX or UPS to arrive before Friday?**

P: Wait a minute. Okay, **let me see if I got it right. You want her to send you four catalogues plus the price list on US dollars on FEDEX before Friday. Is that correct?**

R: Yes, that's right.

P: Okay, **anything else?**

R: **Yes, please. My address Shokun enterprise, 1900, Lake side Drive.**

P: **Sorry, can you repeat, please?**

R: Okay, the number is 1900, Lake side Drive and Sheboygan, Wisconsin, US. My zip code as well, WI number 53081.

P: Okay, number 53081. The address is Shikun enterprise, number 1900, **double zero, yes?**

R: Yes, **that's right.** So my customers are specially interested in you deluxe range of products.

P: Okay, our deluxe range of products.

R: **If possible, call me on Monday to talk about the products.**

P: Uh..Okay, Mr. Weill. **I'll tell her to call you on Monday.**

R: Okay, **can you note my e-mail, please?**

P: Yes, of course.

R: jweill@skookun.com

P: Okay. So djeiweiou...**Can you please spell djeiweiou for me?**

R: Yes, G-W-E-I-L-L. (Mistake in spelling)

P: Okay, great. So, gweill@shikun.com **is that right?**

R: Yes, **that's right.**

P: **Anything else?**

R: No, that's it.

P: Okay, Mr. Weill. **I'll notify her as soon as possible.**

R: Okay, thanks a lot.

P: You're welcome. **Have a good day!**

R: You too.

Apêndice 15: Prints das telas do vídeo instrucional de Telefonemas.

Hello!

Let's learn about phone calls?

When you answer the phone in the office... try to:

#1 pick it up after the first ring.

#2 say your company name and/or department.

#3 have a pencil and paper ready.

#4 speak clearly and slowly.

#5 smile (yes, that's right! The person on the other side of the line can feel it).

#6 sound friendly and helpful.

Checklist: before making a phone call

Do you have the relevant file and documents ready?

What do you know about the person you're calling? How well does he or she know you?

Have you noted down the questions you want to get the answers to?

Have you noted down the information you want to give?

Are you calling at a convenient time? What time of the day or night is it there?

Do you have a notepad and pencil ready so that you can take notes?

Checklist: while making a phone call

Year	11	12	13	14
2015	20	25	30	35
2016	15	20	25	30
2017	10	15	20	25

Tell the other person who you are and why you're calling.



Speak clearly and not too fast.



Speak in a polite and friendly tone of voice.



Make notes on the important information.



Ask the person to repeat anything you aren't sure about.



Double check your notes to make sure they're correct.



Finish the call in a positive, friendly way.



I hope you have enjoyed the hints I gave you. Now, you will learn the language of telephoning.



Bye bye! 

Apêndice 16: Linguagem de Apresentação Oral.

LANGUAGE FOR ORAL PRESENTATION

Greeting the audience

- Good morning /good afternoon /good evening everyone.

Introducing the topic of your presentation

- Today, I'll be presenting about....
- The aim of my presentation is.....
- The content of my presentation is based on...
 - First, I'll be talking about....
 - Then...
 - After that.....
 - and finally...

Presenting

- Well, I'll start my presentation by the first topic...
- The second point is about....
- The next one is about...
- To finish, in the last part I'll be talking about...

Ending the presentation

- Now, I'll summarize what I have presented today.
- So, we talked aboutand.....and finally....
- Thank you very much for listening.

Dealing with questions at the end of presentation

- Do you have any questions?
- I don't have the answer to this question now. Can I answer you back later?

Apêndice 17: Transcrições da tarefa final de Apresentação Oral

ALEX - 12:51 (duração total da apresentação oral)

Good morning everyone! My name is Alex and today I'm going to talk about "Translation as a career".

Well, the first thing I'd like to talk about is: what is translation then I will talk about opportunities for working with translation, the salary we receive as translators, and finally why LEA students should consider to be translators.

So, let's start. Well, my first topic is: What is translation. The Brazilian definition of translating is to pass a text from a primary language to a second one....

Well, we discussed a little what is translation and opportunities and now I'd like to talk about the salaries. When you are talking about salaries for translators we should think about...the normal price in Brazil is to receive R\$ 0,10 for each word translated...

Finally, let's talk about why LEA students should consider to be a translator. Well, I'd say that the most important part of LEA students have a plural formation...

Well, that was my presentation, I'd like to thank you all for coming, for watching. I'd like to say that I really think that LEA students should consider one of the greatest opportunity for us, mainly when we starting in the market..

I hope that you have learned a little about this area. /so thank you.

CARLOS - 5:29 (duração total da apresentação oral)

Good morning, my name is Carlos and today I'm going to talk about "Why learning a foreign language and the benefits of bilingualism".

So, the aim of my presentation is to present an article about How learning a foreign language is more than just a boost to your CV or handy for traveling...

So, my first topic is about how it makes you smarter, my second topic is how to improve your multi task skills, my third topic is how it makes your memory improve, my fourth topic it makes you more perceptive and my fifth and last topic is how makes your decision making skills improve.

So, for my introduction, physiological studies...

So, how it makes you smarter.....how it makes your multi task skill better, specially children....

My third topic is how it makes your memory improve, most of the time educator says that brain is like a muscle when you train to get better....you become much more perceptive too as said by Spain University of Pompeu reveal that....it also makes your decision making skill improve because according to a study of a University in Chicago bilinguals seem to make more rational decisions they...bilinguals are more confident about their choices...

At summary, I'll summarize my talk. So, in the first topic we learned speaking a foreign language improve the....the juggling between the languages make you a good multi-tasker, since you know that a

*brain is a muscle when you exercise you get better, so you improve your memory too, and we also know that a multilingual people are more apt to focusing, **and finally** bilinguals tend to take more rational decisions, So, now I'm going to presente my conclusions.*

This article is very importante to the LEA course because** shows the advantages of learning a new language and **my personal opinion about** the article is very interesting and make you analyse how important is to keep learning new things in life and every subject study. **So, that's it.

The last page there is my reference.

Thank you for your attention. Hope to see you soon. Thank you.

GIOVANA - 10:07 (duração total da apresentação oral)

*Hello. Good morning. **My oral presentation is going to be about** "The global language issue". It was inspired on an article written by Daniela Quirino...from USP.*

***This is the summary of my presentation.**(showing slide). **On topic 1,** I'm going to discuss about English as a universal language, **on topic 2,** I'm going to discuss how Speranto was born, **on topic 3,** I'm going to discuss about how any language can be universal and after all we are going to make **a conclusion** of this article.*

So, English in comparison between two bridge languages, it's how the article of Daniela begins...

***The article starts discussing** how a universal language it is something that the nations and our systems need..*

***Then,** she talks about "how Esperanto is born and the fail of the major language"...*

***Our third point is about** "any langage can be universal". Daniela talks about how our English is in the process of being built. It cannot right now be our international language because it's been built....*

*So, **our conclusion is that** English as a universal language is a good proposal...Esperanto can't be our universal language because there is a lack of culture...and the political issues that we would face if we choose the USA english as the universal language...*

*So, **that's all. I hope you have enjoyed my oral presentation and if you have any doubt or questions you can e-mail me. So thank you for your attention and that's all.***

PIETRA - 8:01 (duração total da apresentação oral)

*Hi, today **I will presente** a brief overview about "customer centricity". For that **I divided the subject in three main topics.** **First of all** I'm going to give the definition of costumer centricity, **then** I'll give some hints about how to creat a customer centric strategy, and **for last but not least** I'll show some examples of customer centric companies.*

*So, **we got started by** answereing the question : what is customer centricity? Well, in a nutshel que can define it as a way of doing business based on the philosophy that a client is the center of everything, therefore you gotta put your cliente at the core of your business.*

So, how to create a customer centric strategy. What does a company need to have to be considered a customer-centric company? Well, there are a few steps and characteristics that define a company as customer centric. First of all...

Okay, so **now I'm going to show some** models of company customer-centric companies...as you can see this top ten US companies...Well, I chose a company that is not in this list to talk about it because this company became famous recently thanks to its company centric policies. Well, I'm talking about Netflix...It develops an informal relationship with its clients as they were friends as you can see in this chat here...

Well, **I believe that's it. Thank you for listening, I hope you enjoyed if you have any questions you can send an e-mail. So, thank you, bye.**

ROBERTO - 6:19 (duração total da apresentação oral)

Hello to everybody, today **I'm going to talk about** "Interculturalism in International Negotiations".

So, **let's move on.** What is it? Multiculturalism is the interaction between cultures to create meaningful relationships. This interaction in relationships must be based on respect on diversity and mutual enrichment.

So, the culture concept, culture are...

About the intercultural approach, **we have three main approaches: the negotiation**, the way of actively understand, avoid confrontations; **the penetration** to leave our place and to take the view of other, to look another point of view; and we have **the decentralization**, a perspective of reflection, and we need always remember, the trading tax that we use in our country is not as effective in other countries...

About the communication, it's so important. The verbal language: language, voice tone and keywords. And we have the body language: gestures, posture and observation. In another kind, observe the other negotiator and we have take care about this.

And the negotiator approach strategies. There are two main strategies the negotiators use: questions and answers and allegations, an attempt influence and threats and emotional appeal. In questions and answers we built knowledge and gain information. Trust is need for this strategy.

So, a good deal. Well, we believe both part reach their goals to the maximum.

And **concluding**...The intercultural communication is an evolution of communication theory to a large global context...

This is by Milton J. Bennet from Epoca Magazine. So, my reference. And thank you very much.

ANGÉLICA - 14:09 (duração total da apresentação oral)

Good evening everyone! I'm Angélica from the resource the main department and I'm here today to give this lecture about "Careers in a changing market".

First, I would like to summarize what is going to be said all over the presentation, those are the following topics: **First**, I will talk about issues **then** I will follow with how can a career in a changing market, **the third, fourth and fifth** dying assets, growing assets and how to survive, **the sixth topic is going to be** why LEA-NI is related with the new job market and then job market needs, **and the last**

one it is a brainstorm moment it's that quite important for me if you have any doubts , suggestions or ideas that can help my research...

First, issues are more about what is causing this process of change in the job market....Dying access that is considered by the News and research that...

Then, the next topic, growth assets that is sales, learning and creating...

How to survive, here are some tips that the author of the text gives us...

New courses related to the job market....here we have some job market needs, profile of employees...

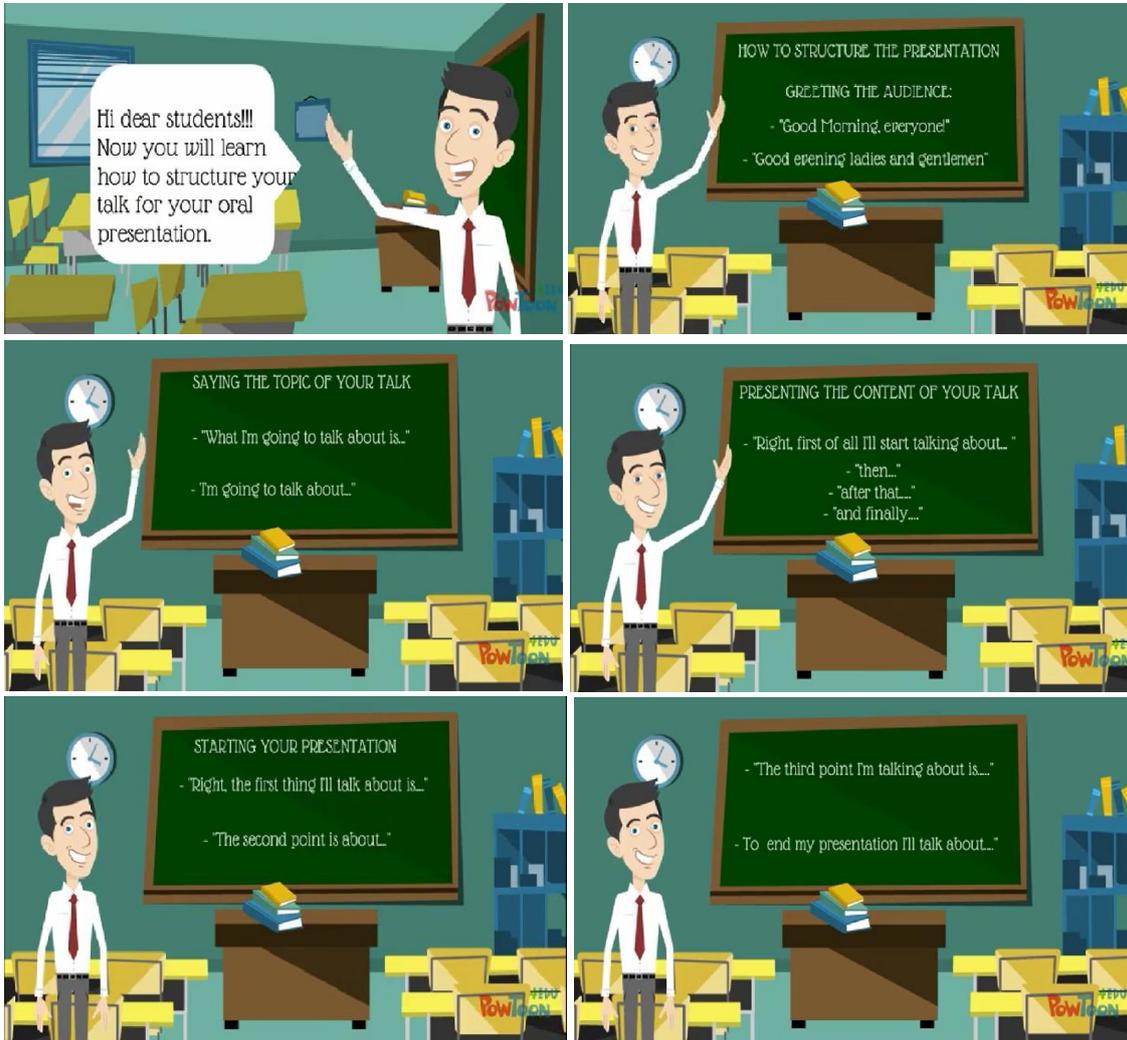
Okay, here is the brainstorming moment, now we need to think about it. Global revolution and professional revolution. How the global change affect the professional change?

These are the reflections and I'd like to know if anybody has some doubts or something to add and that's it.

So, thanks for wathing my lecture and the in next meeting we will discuss a little bit more about it and I will be sending you a link with the research and the news that I've been presenting today.

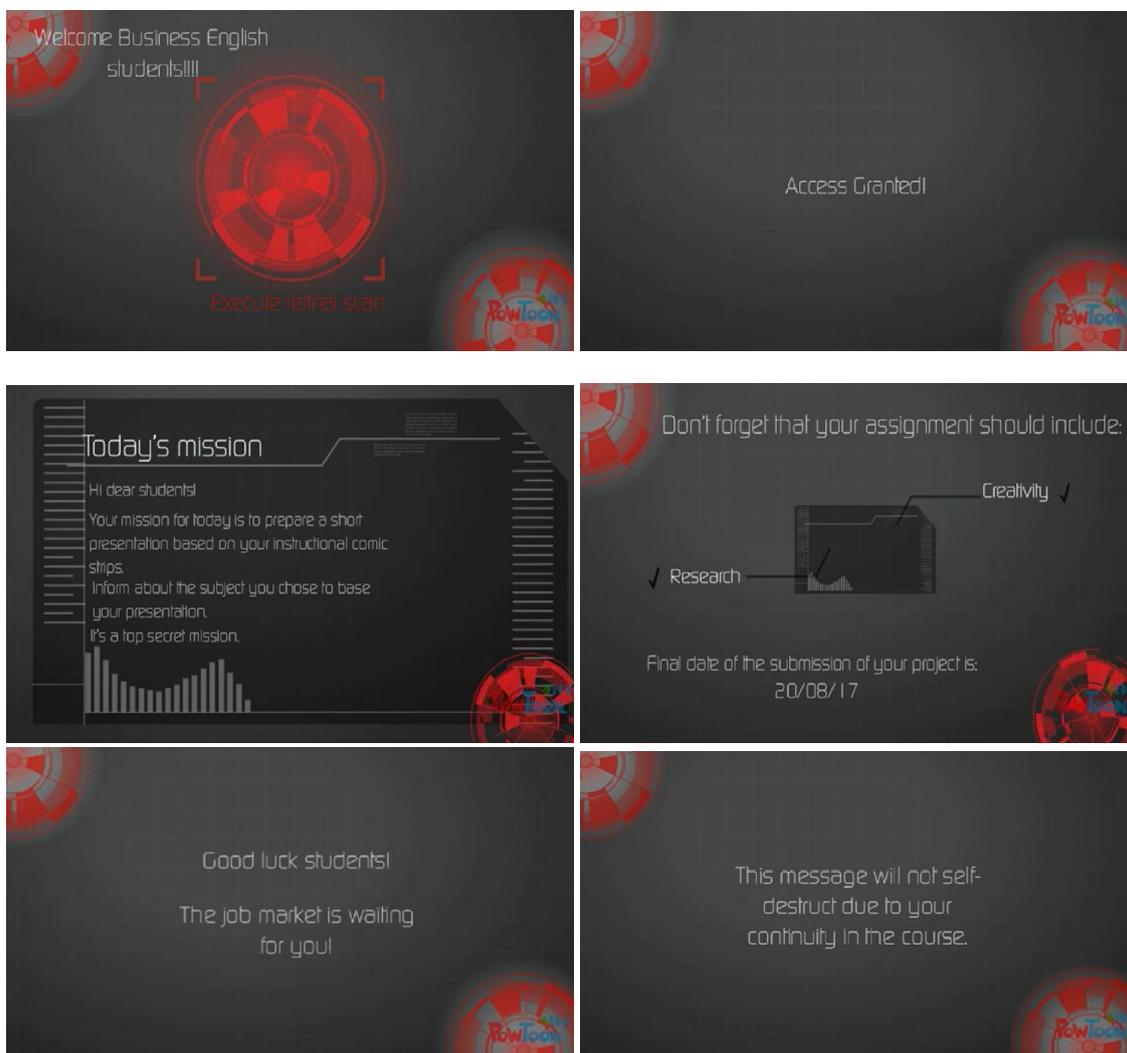
So, thank you for being here and for the attention.

Apêndice 18: Prints das telas do vídeo instrucional 1 sobre Apresentação Oral.





Apêndice 19: Prints das telas do vídeo instrucional 2 sobre Apresentação Oral.



Apêndice 20: Linguagem e questões para Entrevista de Emprego. Primeiro emprego.

LANGUAGE AND QUESTIONS FOR JOB INTERVIEW – First Job

Homework: You must think about possible answers to these questions.

- 1 - Tell me a little about yourself.
- 2 - How would you describe yourself?
- 3 - What are your strengths and weaknesses?

- 4 - Tell me about your education background.
- 5 - Tell me about your qualifications.
- 6 - Do you have plans to keep studying?
- 7 - Do you speak any other foreign language?

- 8 - Have you ever been abroad? Tell me about your experience.
- 9 - Did you use to participate in academic events/projects?

- 10 - Why do you want to work for this organization?
- 11- Do you have any informal job experience? Tell me a about it.

- 12- What kind of person don't you get along well with?
- 13- How do you deal with stress and deadlines?
- 14- What makes you feel stressed?
- 15- What do you do in your free time/spare time?

- 16- Do you have any questions? Is there anything you would like to ask?

Apêndice 21: Questões extras para Entrevista de Emprego.

JOB INTERVIEW PART 2

EXTRA JOB INTERVIEW QUESTIONS

1. How would you describe your personality?
2. How would your friends describe you?
3. Did you use to participate in academic events/projects?
4. Do you speak any other foreign language?
5. What are your abilities with computer programs?
6. In your opinion, what qualities a successful professional must have?
7. Do you prefer to work in a team or alone?
8. Have you ever been involved with a community project?
9. Have you ever worked as a volunteer in any project?
10. How do you handle stress? How do you cope with stress?
11. Can you work under pressure?
12. What do you like to do for fun?
13. Do you mind traveling on business?
14. What are your goals for the next five/ten years?
15. What are your expectations about this job?
16. How soon can you start? When can you start? Are you available to start immediately?
17. Are you willing to relocate/move to another city, state?
18. Do you have any questions? Is there anything you would like to ask?

Apêndice 22: Transcrição parcial da **tarefa final** de Entrevista de Emprego

Interviewer – Teacher (T)

ALEX - 15:50

*T: So, Alex good morning, my name is George I work for ACME company and we are selecting people all over the world. **Tell me why you chose to work with us.***

A: Well, good morning George! Well, ACME is a very known company in the market and as I'd like to improve my skills I think it's a good opportunity to increase my curriculum and also to join the market.

*T: **Do you know a little bit about our company? Did you search anything?***

A: Well, I know a little. I know that you arewith a lot of companies and makes parts of more than 46 countries and that's very good because I study languages and I could apply my skills.

*T: So, Alex **tell me a little about yourself.***

A: I'm from Rio de Janeiro, I've been living here all my life. I studied management in high school and now I study International Negotiations in college. I'm a dedicated person, I like to stick to deadlines that's important and I like to learn about my company, to be a better employee.

*T: **You know this is a temporary contract, 3, 6 or 9 months. Right?***

A: Yes, I know but even that is a temporary work it's a very good experience for me and also to understand a little more about the market we know that the life college is not the same as the market. So, I'd like to have this experience.

*T: So, **what semestre are you studying?***

A: Well, I study foreign languages applied to international negotiations , it's a course that makes the students able to....

*T: **How many semestres are there in the course?***

A: Well, it's a four years course and I'm in the third year now.

*T: **In case you are approved how are you gonna deal with college?***

A: Well, I'm pretty sure that I'm able to magement the schedule but if for some reason I couldn't, if I need to travel or something like this I can stop for a six month maybe a year and come back later it's an amazing experience.....

*T: Now, I'd like to know about your experience, you wrote in you resumè that you had some experience. **Can you tell me a little bit about your experience?***

A: Of course, my first job I was a intern secure company, I work with the user datas, I register data and change it and I was responsable when (som de msg no celular do aluno) I used to register that so we can start all the process and then I worked as na apprentice at a hotel, that was a very good experience because I worked in different sectors, I worked in the warehouse and also in the financial department, with the sales department and finally the reception. So, I needed to deal with numbers and but also with people. It has improved a lot my skills.

CARLOS - 13:06

T: You applied for a position in our company, right? So, why do you want to work with us?

C: Because I like to travel and I wanna practice my languages, I heard that your company is an excellent company, so I'd like to improve along with the company.

T: You know that it's a temporary contract, right?

C: Yes, 3, 6 or 9 months .

T: Yes, we have plans for a long term contract in case you do well....you put in your resumè a manager position but we are offering just a trader position...

C: Okay, but I'm happy to start as a trader and later become a manager.

T: You said you have worked as a translator. Tell me a little about it.

C: Yes, so my mother has a company she works with Italy sometimes the United States and Brazil. Since I'm studying at the LEA course I'm studying these languages, so I made this translations for her....for a year I dedicated myself to this job. Every document, everything that needed translated I did this job for her.

T: In case you are approved, selected, do you have availability to stay away for 9 months or a year from your college?

C: I could probably lock him if it was necessary for a year if the work get...I mean everything goes fine...I'd probably see it later, lock the college. Yes, have a break...

T: Tell me something about your strenghts and weaknesses. What are your strengths and weaknesses?

C: Okay, so my strengths. I'm fluyente in Italian, English and Portuguese, now I'm learning Spanish and French too. I work well in group and I think I get myself well in under pressure situation.

T: What about your weaknesses?

C: My weaknesses, is that, I'm not really patient with people that arrive late to appointments and people that don't respect deadlines.

T: How do you cope with stress?

C: With stress, Well, I learn well to do my job even better.

T: How do you deal with people you don't get along well with?

C: Until now I learned a lot how to deal with people and I always try to get the best for both parts, if I'm not getting along with someone I try to get a deal that is good for both of us. If someone is not doing his job I talk to him until we get an agreement to be fine, you know...

GIOVANA - 12:24

T: Where are you talking from?

G: I'm talking from Rio de Janeiro, Brazil.

*T: I'm happy you applied for this position, for this job. So, **tell me a little bit about yourself.***

G: Okay, I'm 21 years old, I live in Rio de Janeiro, I'm still in college, in my college we study international relationships, we study about tourism, we study languages, I'm crazy about languages and different cultures, that is the reason I'm applying for this job. I'm a really simple girl, I enjoy the simple things and I hope I could get this job because I have huge expectations with this abroad experience.

*T: **What about this administrative assistant experience you had, what did you use to do there?***

G: As I worked in this kind of área, I worked with a small company. Basically, I've done all the management of this company, I helped talking, I helped checking the suppliers, making prices, to see how it was going to change the prices or how we were going to charge our clients, so I worked with all this management parts of the company.

*T: **Do you have any experience or you have studied about trading, international trading at the university?***

G: Yes, now I have studied this for one year it was not an obligation It was something that I showed the interest, so I have studied a little about this as it's a topic that I'm really interested, I usually read about it, I usually see a lot of vídeos and try to learn more.

*T: ...So, languages are essential, **what about the other languages you speak?***

G: Okay, so I speak English kind of fluent, I have the Spanish also, French and I have the basic of German and Italian.

*T: **Have you ever talked to someone in those languages?***

G: Yes, I have talked in French with some exchange students that worked with us in our college, in Spanish also, and German just a little with some tourists in Rio de Janeiro and the Italian I practiced most the comprehension and reading but speaking is not so commom to have Italians around here so I haven't spoken yet.

*T: **How do you describe yourself in terms of profession?***

G: I woud describe myself as a simple person, and a person who loves to learn things. If you give any kind of task that I don't know how to do it I will lose night and the day trying to learn how to do this, to learn things is something that I love. So, I'm really hard working , I'm an easy person to deal with, I don't have too many troubles, I'm a good listening, I like to listen to different ideas, to different thoughts, that's it...

PIETRA - 15:40

*T: So, Pietra I'm glad you applied for this job. **Why did you choose to apply for this position?***

P: Well, because work for your company means that I will have the opportunity to live abroad and meets new people, have new experiences, improve my English, It would be good for me not as a person but as a professional.

*T: **You put here in your resumè to work as a bilingual secretary but the position we are offereing is for a trader. Is that okay for you? Do you want to continue?***

P: Yes, I intend to work as a bilingual secretary because I worked as a receptionist and basically I did a secretary work and now at the university I'm studying English, Spanish and French, so I felt secure to do it but no problem to work as a trader.

T: ...So Pietra, tell me a little about yourself. Why did you choose LEA?

P: Ah Okay, uh...so, I'm 20 years old, I live in Rio but I'm originally from São Paulo and I've always been interested in learning new languages and also the cultures and I now started as a law student..but I aim to be a...to study international law. So, when I was studying law I discovered LEA-NI and I thought would be a good way to get there.

T: Do you intend to keep studying? Do you have plans to keep studying after you graduate?

P: Yes, for sure. I intend to become specialized in international law.

T: How is the job market for your course in Brazil?

P: So, my course is new. Here in Rio no one is graduated yet but I believe that we have a huge market waiting for us as a LEA student I believe that we can fit in very different sectors of the market.

T: Do you have a lot of friends? Do you have friends abroad?

P: I have some friends abroad, I have a friend from Mexico, I also have friends in Belgium and Germany.

T: So, tell me, how would these friends describe you as a person?

P: They have taught me a lot, you know, for example my friend from Belgium for instance I didn't know.....

T: Okay, but... how would they describe you as a person?

P: How would they describe me??.....I think that they would say that I'm very social..Uh. and funny. I'm determinated Uh..I also believe they would say that I do well with muti-tasking because everytime I talk with them I'm doing something else. So I think it would be that...

ROBERTO - 13:36

T: You know that this vacancy is for this trader of ACME is a temporary job, right? 3,6 or 9 months. So let's start. Can you tell me a little about yourself?

R: Yes, I'm a talkative person, I have some experience with export and import, at the moment I'm studying International Negotiations. I speak English, Spanish and French and I always study for learning more languages and different cultures.

T: What about your language levels? I can see your English is good, but what about your Spanish and French?

R: I think my Spanish is good as well, I can speak normally, I have no difficulties. My French I'm improving yet, I can't talk frequently at moment, a few time I think I can get it.

T:...there is a topic here, I'd like you to talk about your specialization in International Trade Management. What about this course, what can you tell me about it?

R: Oh yes, this is a course that I made online and I learned a lot about International Business and how to do different negotiations with people from other contries and different cultures, interculturalism as a discipline and I learned a lot about the rules of the market, the international market as well, this course is very good to me at moment I have a very good level of knowledct. of this sujetct.

T: Was it ministrated in the university you study? Where did you take the course?

R: Oh yes, the strength in the course are economics, international law, the languages as well, these are the important parts of the course.

T: No, I mean this **International Trade Management** was it hold in your university?

R: Ah okay, so, sometimes we make simulations and we learn a lot the subjects but don't have a lot of contact but in this course I learned more than in my university.

T: Okay, but I asked if this specialization was taken at your university.

R: No, no, that's outside the university. It's a course that a got a scholarship.

T: Got it. Why do you want to work for our company?

R: Yes, this is a experience abroad Brazil will be nice to be when I get a contact with a different culture I think I will improve a lot myself and my knowledge as well and I think that this kind of profession we need to have contact abroad with different cultures and I want to learn a lot...

ANGÉLICA - 14:06

T: I'm reading here in your resumè, you've been in London. So, how long did you stay here?

A: Ahnn, I've been there for two months.

T: What were you doing here? (bad connection, could not here each other)

A: I was helping my aunt with the moving, she was coming back to Brazil and I stayed with her, in her house and now I'm back to Brazil.

T: I read in your resumè that you applied for a hotel área but in fact this position here is to work as a trader, it is a temporary job, okay?

A: Okay.

T: Is that okay for you? The vacancy is for trader.

A: I'm okay with that, I think I can do some tourism work as a freelancer because I would give more attention to the people and I would have a steady job.

T: Okay, so the job add we put in the paper is to work as a trader as a temporary, okay? We can have a 3, 6 or 9 months contract to start. Tell me a little bit about yourself.

A: Well, I consider myself a different person, friendly and a little and sometimes a little patient, like I have much patient with people that I would never be like this sometimes, I would like to expose myself more sometimes I feel too resigned about things. This job would be a life change for me.

T:...In case you are appointed to this position. Is there a possibility for you to get away for 9 months, for example? Is that possible?

A: Well, I could be because we've got time to get graduate, we also have some time to do exchange programs as I'm lot looking for it do it an exchange program maybe have this job opportunity right now would be great for me because I would be practicing all I've learned in my course.

T: So, I read here also that you had some experience with negotiation with brokers and assistant. Can you tell me a little about this experience?

A: Oh yeah, I have this experience with dealing because when I've been to London my aunt used to receive many landlords and someone from the ransom store??? As she didn't know how to speak with them to deal with things like "we need to leave this day and when we need to left the key with someone", those kinds of things.

Apêndice 23: Prints das telas do vídeo instrucional sobre Entrevista de Emprego.

Hello!
Now I'll teach you some job interview hints.

It's important to pay attention to some details when participating in a job interview.

Write a nice Curriculum Vitae (CV)/Résumé.
Research about the company you are interested in.
Send it to the company of your interest

The aim of a CV is **TO INFORM AND to generate an interview.**

That's why it is very important to write a nice CV.
It will be your first contact with the company.
Your personal marketing, the first impression.

Some hints for the job interview.

- Never be late, arrive half an hour before the time scheduled.
- Dress nice and appropriate clothes for this important moment.
- Never lie, be honest on your CV and during the interview.

POWTOON 4EDU

- Try to relax, I know that it's a hard moment but It's important to relax.



- Listen carefully to the interviewer's questions!

- If the interview is in English try to answer the questions in a simple way.



My ambition
is to do

>> the **Best.**



let's get the

JOB



ANEXOS

Anexo 1: Recorte do texto utilizado para discussão sobre a tarefa de reuniões.

JONES, LEO. Working in English. Cambridge: CUP, 2001.
p. 50

Why do business people have meetings?

A meeting is when two or more people agree to assemble in the same room. Most meetings are planned in advance. They usually have an

making sure everyone is informed and can ask questions before further action is taken. In this kind of meeting people give reports, explain changes, give feedback and ask questions.

2 Resolving problems

Different people's points of view can help to find a solution to a problem. The participants

Anexo 2: Instruções para a pré-tarefa sobre reuniões.

INSTRUCTIONS FOR THE PRE-TASK: MEETINGS

AIM: this pre-task activity is to prepare you for the final task that is participate in a more complex meeting about a current situation in companies.

- This activity should be performed in pairs. You have to contact your pair work and schedule a date you both can connect and discuss the topics proposed in this newspaper extracts.

- Each student must choose 2 extracts and presente it to your partner and chair the meeting starting discussing possible solutions, giving opinion and possible implementation in real companies situation. Use the language learned for meetings.

- One of the students must record the meeting in vídeo(you can use Skype, Hangouts or any device that you can have a videoconference), it can be recorded with your cell phones and be sent it to your teacher. This is a simple activity to prepare you for the final task (another meeting more elaborated, where you have to take decisions on real situations faced in companies).

- Remember this is a course preparing you to act in real situations, so pretend you are two managers discussing the topic. It's a nice experience, specially because the meeting will be held at a distance.

- **DEADLINE: 20.09.2017 (Wednesday)**

The image shows four newspaper-style extracts with bold headlines and sub-headlines. Below the extracts are instructions for a meeting activity.

Happy workers work harder
AN OFFICE full of people who laugh

Shorter vacations increase productivity

Retirement age to rise to 70
The Government is about to announce that the age

Teleworking saves companies money
With more staff work- ing at home, office

3 Discuss these questions:

- When you chaired the 'meeting', what did you find difficult?
- Did everyone get a chance to give their point of view? If not, why not?
- In a real meeting, what would be different?

w 7
JONES, Leo. Working in English. Cambridge: CUP, 2001

Anexo 3: Recorte do texto sobre reuniões digitais.

Read the article about video conferencing. Do you agree that having a video conference is more difficult than having a face-to-face meeting?

Digital meetings: **The growth in video conferencing**

An increasing number of companies are turning to video conferencing to bring people together for meetings. Experts predict that in the next 10 years, video conferences will replace as much as 20% of business travel.

'Meeting via a video link-up definitely beats discussing issues via email. But users often find the video conference environment difficult at first.'

Fiona often recommends companies that adopt video conferencing to invest in training for the staff

OVER TO YOU

- According to the article, what are the advantages and disadvantages of video conferencing?
- Can you think of other problems users can have with video conferencing? How could these problems be overcome?

Fonte: THOMSON, K. **English for Meetings**. Express Series. Oxford: OUP, 2007. p.31

Anexo 4: Recorte do texto sobre interculturalidade.

Read the article about intercultural training for business people. Do you think intercultural awareness is as important as foreign language skills when doing business with companies from other countries? 

Building intercultural bridges for reaching business agreements

Discussions between companies from different countries often break down because of a lack of cultural understanding. Training in intercultural awareness – as well as languages – is the key to bridging the communication gap, writes *Samantha Cole*.

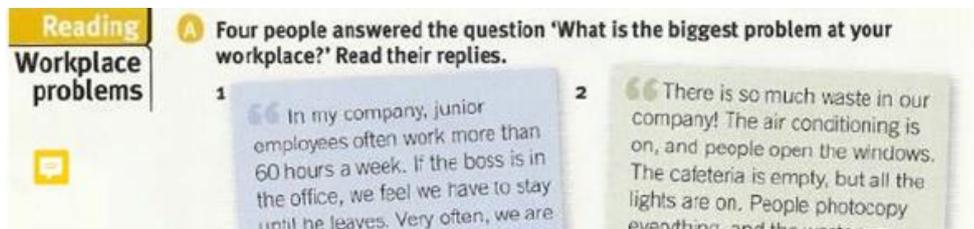


OVER TO YOU

- In your experience, are there more similarities than differences in the way that people from different cultures behave in meetings?

Fonte: THOMSON, K. **English for Meetings**. Express Series. Oxford: OUP, 2007. p.47

Anexo 5: Recorte do texto para a tarefa final de reuniões.



Fonte: Cotton, D.; Falvey, D.; Kent, S. ; Rodgers, J. **Market Leader Elementary** – New Edition, Edinburgh: Person Education Limited, 2007. Unit 3, P.24.

Instructions for the task (Meeting):

- Read the article about some problems faced in workplaces;
- Based on the four people replies discuss the main points raised by them and discuss a possible solution to the problems in the meeting;
- Plan the meeting;
- Choose one person to chair the meeting;

THE MEETING MUST BE RECORDED IN VIDEO.

- Schedule a meeting, via Skype, Google hangouts or any other resources. Remember, you have to record it. You can use your cell phone video camera.
- Record in the beginning of the meeting, the name of the people who will participate and their role in the meeting. Example: Paul is the chairperson, Clara and Maria are participants (managers, e.g.)
- DO NOT forget to write the minute of the meeting that will be sent to your teacher. (You must research how to produce a minute) e-mail: jorge.uesc@gmail.com
- After the meeting, plan the future actions to be taken. Send the written plan to your teacher.

Anexo 6: Recorte do texto sobre ligações telefônicas bem sucedidas.

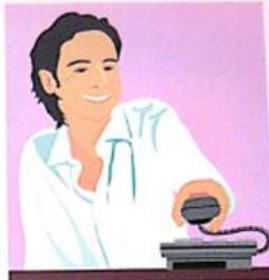
What advice would you give to someone to help them telephone successfully? Work with a partner to make a list of tips. Then read the article and discuss the questions.

Successful telephoning

Phone calls can often be challenging in your own language, but when you're speaking a foreign language they are even more difficult. There's no body language to help you, the audio quality is not always perfect, and there is more time pressure than in a face-to-face conversation. Below are some tips to make telephoning in English less stressful.

1 If you have to make a difficult phone call, spend a few minutes preparing first. Think about what you want from the phone call. What might the other

listen for words like *well, so, and*



OVER TO YOU

What is the thing you find most difficult on the telephone? How could you make it easier? Can you think of five things you could do to improve your telephoning skills in English? For example, record English calls and listen to them with your English teacher, or telephone an English-speaking friend for practice.

Fonte: SMITH, D. G. **English for Telephoning**. Oxford: OUP, 2007. p.11

Anexo 7: Recorte do texto para a atividade de anotar recados telefônicos.

2   Listen to a voice-mail message and complete the notes on the right. Then compare your notes with a partner.

MESSAGE FOR BARBARA BLACK
FROM MAX FISCHER
Re: Visit to _____ tomorrow —
changes to schedule

MESSAGE FOR MAX FISCHER
FROM BARBARA BLACK
Got message about _____

Fonte: JONES, Leo. *Working in English*, Cambridge: CUP, 2001. p.21

Anexo 8: Recorte de atividade da pré-tarefa de telefonemas. Estudante A.

7

This role play is in two parts. In part 1 you're making calls, in part 2 you're receiving calls.
Your name is Sam West of Compass International in Manchester.
Your phone number is 44 161 77 66 67, extension 44.

1 The time now is 12:15. Make five SEPARATE calls to these people:
Mr White – if not available, ask when he's free

2 The time now is 2:15. You'll receive calls for these people in your office. Tell the caller when they'll be back and/or take a message.

APPOINTMENTS

Mr Norton

not at his desk, but certainly in today

Fonte: JONES, L. *Working in English*. Cambridge: CP, 2001, p. 120.

Anexo 9: Recorte de atividade da pré-tarefa de telefonemas. Estudante B.

38

This role play is in two parts. In part 1 you're receiving calls, in part 2 you're making calls.
Your name is Alex East of Orbit International in Birmingham.
Your phone number is 44 121 88 94 47, extension 981.

- 1 The time now is 12:15. You'll receive calls for these people in your office. Tell the caller when they'll be back and/or take a message.

APPOINTMENTS

Mr White *lunch 12-1*

- 2 The time now is 2:15. Make five SEPARATE calls to these people:

Mr Norton – if not available, ask when he's free

Fonte: JONES, L. **Working in English**. Cambridge: CP, 2001, p. 132.

Anexo 10: Recorte de atividade da tarefa final de telefonemas. Estudante A

W 7

JONES, Leo. Working in English. Cambridge: CUP, 2001.
p.121

10

1 You are Jonathan Weill. Call your partner and leave this message for Terry Williams:

Message for Terry Williams from Mr Jonathan Weill

Please send me 4 catalogues + price lists in US dollars by FedEx or UPS
to arrive before Friday:

Anexo 11: Recorte de atividade da tarefa final de telefonemas. Estudante B

W7

JONES, Leo. Working in English. Cambridge: CUP, 2001.
p.133

41

- 1 You are Dan Crockett. Your partner will call you. Write down the message you're given for Terry Williams, your colleague. Double-check spellings and numbers.
- 2 Call your partner and leave this message for Betty Wilson:

Message for Betty Wilson from Dan Crockett

We have closed our premises in Melbourne due to storm damage. We have opened a new warehouse in Gold Coast, Queensland.

Anexo 12: Recorte da atividade preparatória de *listening* para a entrevista de emprego.

Listening
Interviewing for a job

A  12.2 Svetlana Vlasova is applying for a job as an overseas team leader in Germany. Listen to part of her interview. Complete her answers.

Reasons for applying First of all, I like¹ people and getting people to work together as a². And then, I like³ and⁴ my languages.

C  12.3 Look at the Useful language box below. Listen to an interview. Tick the expressions you hear.

Useful language

	Interviewer	Candidate
Experience	What did you learn from your last job? What didn't you like about your last job?	I learned to ... Well, I had a problem with ...

Fonte: COTTON, D.; FALVEY, D. ; KENT, S.; ROGERS, J. **Market Leader**. Elementary. New Edition. Essex: Pearson Education, 2007. P.110-111

Anexo 13: Recorte do artigo sobre melhoria da carreira.

Ten ways to improve your career

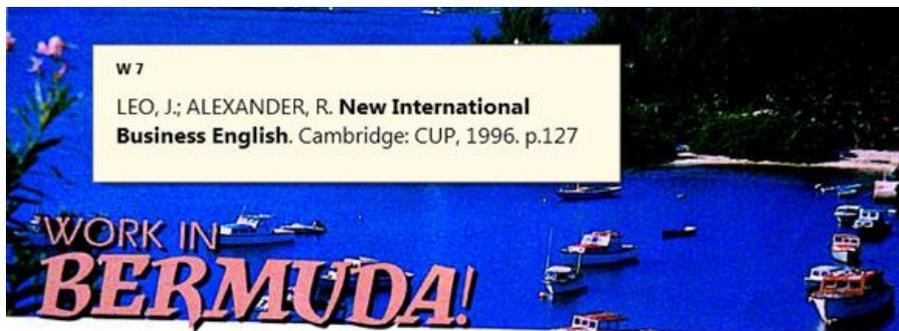
Ajilon Finance, a leading staffing and recruiting services firm, offers the following tips for getting ahead in your career.

- 1 Make a list of your priorities and outline your tasks for the day. Write down your short- and long-term goals, evaluate your progress frequently and stay focused.
- 2 Are you really present? You may physically be at work, but are you there mentally?



Fonte: COTTON, D.; FALVEY, D. ; KENT, S.; ROGERS, J. **Market Leader.** Pre-intermediate. New Edition. Essex: Pearson Education, 2002, p.8.

Anexo14: Recorte do classificado de emprego para a entrevista.



w 7
LEO, J.; ALEXANDER, R. **New International Business English**. Cambridge: CUP, 1996. p.127

WORK IN BERMUDA!

ACME Atlantic are a well-known and respected trading company. We handle imports directly from manufacturers in 35 different countries, often to our own specifications, and currently export to 46 different countries worldwide.

cope with pressure, to use the telephone in a foreign language and in English and to be prepared occasionally to work long hours when necessary.

There are several posts available and long-term prospects are good, though initially all successful