

A CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL NA OFERTA DE PROPOSTAS DE ATIVIDADES *ON-LINE* PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS A DISTÂNCIA

Samuel de Carvalho Lima*

Resumo: Diante da realização das práticas sociais através da linguagem mediada por tecnologias digitais, a Linguística Aplicada investiga fenômenos emergentes da interface Linguagem/Ensino/Tecnologia. Levando isso em consideração, este artigo problematiza a presença/ausência da contextualização inicial na oferta de propostas de atividades *on-line* para o ensino de línguas estrangeiras a distância. Baseando-se no argumento de que as propostas de atividades *on-line* se revelam uma possibilidade para a oferta do ensino de língua estrangeira (SALMON, 2002; CHAPELLE, 2003; LEFFA, 2008; CERQUEIRA, 2010; LIMA, 2012), metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa e exploratória (PINTO, 1990) de modo a flagrar a contextualização inicial no ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa a distância ofertado na licenciatura semipresencial Letras/Inglês da Universidade Federal do Ceará. Como resultados, a contextualização inicial demonstrou-se um elemento opcional e de pouca expressividade: 24,39% das propostas de atividades *on-line* apresentam-na em sua composição, totalizando apenas 10 das 41 propostas constitutivas do *corpus*. Como conclusão, argumenta-se, portanto, que a contextualização inicial constitui-se um elemento fundamental para o desenvolvimento da autonomia e flexibilidade, características relevantes para a oferta bem-sucedida do ensino a distância.

Palavras-chave: Propostas de atividades *on-line*. Ensino de língua estrangeira. Educação a distância.

1 Introdução

A relação entre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e novas tecnologias tem sido apontada como uma dimensão importante a ser desenvolvida pela Linguística Aplicada (LA) no Brasil há mais de uma década (MOITA-LOPES, 1999). Quando o contexto dessa interface ganha nuances da Educação a Distância (EaD), temos percebido entusiasmo e curiosidade na busca de elucidações das interações promovidas pelos gêneros que possibilitam a comunicação síncrona (MOTTA-ROTH, 2001; GERVAI, 2004; ARAÚJO, 2006), dos gêneros e das estratégias de leituras realizados pelos alunos (WADT; PEREIRA, 2004; BRAGA, 2005; ROJO, 2007; FREIRE *et al.*, 2007), entre outros.

Além disso, temos argumentado, juntamente com colegas, que a oferta de propostas de atividades *on-line* em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), quando planejadas

* Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.



cuidadosamente, de modo a fazer uso dos recursos de interatividade da *web*, pode orientar os alunos à realização bem-sucedida de práticas sociais de linguagem em língua estrangeira, de acordo com os propósitos pedagógicos de seu ensino (LIMA, 2010a; 2010b; 2010c; LIMA; ARAÚJO, 2010; LIMA, 2011; LIMA, 2012).

Levando isso em consideração, neste artigo, problematizamos a presença/ausência da descarga elétrica (SALMON, 2002), compreendida como a contextualização inicial na oferta de propostas de atividades *on-line* para o ensino de línguas estrangeiras a distância. Argumentamos que a contextualização inicial constitui-se um elemento fundamental para o desenvolvimento da autonomia e flexibilidade em EaD, características relevantes para a oferta bem-sucedida do ensino a distância (MORAN, 1997; BELLONI, 2002).

2 Aspectos teórico-metodológicos

Salmon (2002) é responsável pela compreensão do conceito de atividade eletrônica, restringindo-a a oferta que, em potencial, desenvolve uma aprendizagem ativa e interativa através de propostas de atividades *on-line* ofertadas em ambientes virtuais. Na compreensão da autora, entre os elementos constitutivos de uma proposta de atividade *on-line*, encontramos a descarga elétrica, isto é, uma pequena informação, estímulo ou desafio apresentado em seu enunciado. Tendo como base alguns estudos que versam sobre a oferta de propostas de atividade no ensino de línguas (CHAPELLE, 2003; LEFFA, 2008; CERQUEIRA, 2010), neste trabalho, compreendemos a descarga elétrica como uma contextualização inicial, cuja principal funcionalidade é possibilitar o desenvolvimento da autonomia e flexibilidade dos participantes do ensino-aprendizagem a distância.

Metodologicamente, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória. Para isso, respaldamo-nos em Pinto (1990, p. 46), para quem “quando um investigador inicia o estudo de uma nova área ou domínio do saber é provável que recorra ao método descritivo para identificar os principais factores ou variáveis que existem numa dada situação ou comportamento”.

O ambiente para o desenvolvimento desta investigação exploratória foi a Universidade Federal do Ceará (UFC), que, por meio de sua unidade acadêmica Instituto UFC Virtual, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e a Universidade Aberta do Brasil (CAPES/UAB), oferta cursos de graduação semipresencial servindo-se dos recursos de um AVA próprio, denominado Solar. Os cursos ofertados são desenvolvidos através de encontros presenciais, que representam 20% da carga-horária de cada disciplina, e de atividades a distância, que complementam os 80% da carga-horária



necessária restante. As atividades a distância são realizadas através de propostas de atividades hospedadas no material didático que é publicado no Solar. Dentro dessa conjuntura, temos a licenciatura Letras/Inglês que, a cargo do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), utiliza-se do Solar para a sua realização a distância.

O corpus desta investigação constituiu-se de quarenta e uma (41) propostas de atividades *on-line*, isto é, todas as propostas de atividades ofertadas e praticadas na primeira aula (Aula 1) da disciplina *Língua Inglesa IA: compreensão e produção oral* e na última aula (Aula 5) da disciplina *Língua Inglesa VA: compreensão e produção oral* da graduação semipresencial Letras/Inglês. Com as quarenta e uma (41) propostas de atividade *on-line* coletadas, procedemos ao exame minucioso de sua configuração de modo a observar as semelhanças e as diferenças entre elas. Para que pudéssemos chegar aos resultados apresentados a seguir, observamos a presença/ausência da contextualização inicial nas propostas de atividades *on-line* para a oferta do ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa a distância.

3 Resultados e discussão

Conforme descrito anteriormente, o *corpus* que compôs essa investigação foi constituído por quarenta e uma (41) propostas de atividades *on-line* presentes em *Língua Inglesa: compreensão e produção oral*, do curso da licenciatura semipresencial Letras/Inglês, de modo a representar uma porção considerável da proposta de ensino de língua estrangeira a distância, mais particularmente, o da compreensão e produção oral em língua inglesa através do material didático publicado no Solar, AVA da UFC.

Categorizamos quatro (4) tipos de propostas de atividades *on-line* de acordo com a interpretação das informações oriundas dos próprios dados da pesquisa, procedimento metodológico coerente com o paradigma investigativo a que se propôs este estudo: de cunho qualitativo e exploratório. Dessa forma, os quatro (4) tipos de propostas de atividades *on-line* salientes nos dados foram: a) propostas de atividades *on-line* do tipo exercício para a promoção da interação aluno/computador; b) propostas de atividades *on-line* do tipo comunicativo para a promoção da comunicação mediada por computador (CMC); c) propostas de atividades *on-line* do tipo híbrido; d) propostas de atividades *on-line* do tipo independente do AVA.

Observamos que nem todas as propostas de atividades *on-line* possuíam, em sua estrutura o que Salmon (2002) denominou de descarga elétrica. Vale lembrar que, devido à sua descrição e ao entendimento de sua funcionalidade, neste trabalho, a expressão *descarga*

elétrica é substituída por *contextualização inicial*. A proporção de propostas de atividades *on-line* que corresponde a esse tipo de configuração é a seguinte: 75,60% não apresentam a contextualização inicial, totalizando 31 das 41 propostas de atividades online observadas; 24,39% apresentam a contextualização inicial, totalizando apenas 10 das 41 propostas de atividades *on-line* constitutivas do *corpus*. Vejamos dois (2) exemplos de propostas de atividades *on-line* com a contextualização inicial:

Exemplo 1: “Kent is going to his classes with Melissa (his best friend) when he meets Angelica. Listen to the dialogue and repeat the sentences. Notice the way he introduces Melissa to Angelica. Kent: Hello, Angel. How are you? Angel: I'm fine, thanks. And you? Kent: I'm fine too. [...]”¹ (SOLAR, 2011).

Exemplo 2: “The verb to be is one of the most important verbs in English. We use it a lot. When we are writing, we usually use the full form of the verb to be and when we are speaking we usually use contraction. It is very important to learn both forms. Click on the links below and listen to the full forms and contractions of the verb to be. Do not forget to repeat.”² (SOLAR, 2011).

No exemplo 1, percebemos claramente a presença de uma informação introdutória básica no início da proposta de atividade *on-line*, antes de ser realizado o seu convite (SALMON, 2002), ou seja, antes da apresentação das instruções disponíveis para sua realização, que, nesse caso, consistem em ouvir o diálogo e repetir suas frases. A contextualização inicial dessa proposta de atividade *on-line* traz informações acerca do contexto em que esse diálogo é praticado, apresentando seus personagens e o que eles estão fazendo no momento da interação: o Kent está indo para a aula com a Melissa, sua melhor amiga, quando se encontra com a Angelica. No exemplo 2, da mesma forma, antes do convite da proposta de atividade *on-line* ser realizado, qual seja, ouvir e repetir as formas completas e resumidas do verbo *ser/estar*, temos informações explicativas acerca do uso e das formas do verbo a ser levado em consideração, *ser/estar* em inglês, que ressaltam sua importância e a forma que é usada quando estamos escrevendo e falando.

Muito embora apenas 10 das 41 propostas de atividades *on-line* apresentem-na em sua composição, tendo em vista esses dois (2) exemplos, fica evidente que a presença da contextualização inicial na configuração das propostas de atividades *on-line* pode cumprir um

¹ Tradução: “Kent está indo para aula com Melissa (sua melhor amiga) quando se encontra com Angelica. Escute o diálogo e repita as frases. Observe a forma como ele apresenta Melissa a Angélica. Kent: Olá, Angel. Como está você? Angel: Estou bem, obrigado. E você? Kent: Estou bem também [...]”

² Tradução: “O verbo *ser/estar* é um dos mais importantes verbos em inglês. Nós o usamos muito. Quando estamos escrevendo, geralmente usamos a forma completa do verbo *ser/estar* e quando estamos falando geralmente usamos a forma contraída. É muito importante aprender as duas formas. Clique nos links a seguir e escute as formas completa e contraída do verbo *ser/estar*. Não se esqueça de repeti-las.”



papel relevante para a oferta do ensino de línguas estrangeiras a distância, neste caso, mais particularmente, da compreensão e produção oral em língua inglesa. A contextualização inicial pode ser responsável pela ativação de conhecimentos que facilitam a compreensão dos conteúdos trabalhados por parte dos alunos, fator apontado como de suma importância por Leffa (2008). É a interação com essa parte constituinte das propostas de atividade *on-line* que pode fazer com que os alunos percebam que estão prestes a entrar em contato com uma parte do conteúdo importante para a proposta da aula de maneira geral, da disciplina, para sua formação como um todo, pois recebem oportunidades de praticar o que é aprendido e, em alguns casos, de serem avaliados pelo que aprenderam. Deixar de considerar a contextualização inicial na composição das propostas de atividades *on-line*, portanto, pode significar privar o aluno de oportunidades para que ele acesse seu conhecimento prévio sobre determinado assunto pertinente aos conteúdos trabalhados no curso, prepare-se para um momento em que ele precise estar mais concentrado, ou, até mesmo, retorne um pouco para os conteúdos trabalhados anteriormente quando não se sentir preparado para realizar a proposta de atividade *on-line*.

Metaforicamente, a contextualização inicial pode representar uma ponte que oportuniza ao aluno uma passagem mais ou menos confortável de um espaço a outro, em que ele precisa demonstrar uma postura diferenciada para atender a demandas específicas, pois ela pode ser responsável pelo vínculo de ligação entre uma postura mais passiva, de leitura de conteúdos mais teóricos e explicativos, e uma postura mais ativa, de ação mais prática necessária para a realização da proposta de atividade *on-line*.

Diferentemente dos exemplos mostrados anteriormente, observamos as propostas de atividades *on-line* que carecem dessa informação introdutória, desse desafio ou estímulo, em maior quantidade. Vejamos como os dois (2) exemplos a seguir ilustram essa outra configuração:

Exemplo 3: “Portfolio 3. Complete the text below using a relative pronoun then read it, record your readings and upload your audio file to your portfolio. Did you ever here about the man _____ eats paper? This is a true story _____ took place in Australia from what I heard [...]”³ (SOLAR, 2011).

³ Tradução: “Portfolio 3. Complete o texto a seguir usando um pronome relativo depois faça sua leitura, grave sua leitura e poste seu arquivo de áudio em seu portfólio. Você já ouviu falar sobre o homem _____ come papel? Esta é uma história verdadeira _____ aconteceu na Austrália pelo que ouvi dizer [...]”



Exemplo 4: “Look at the words below and listen to their definition then match the words and the definitions. (A) Anti-virus software (B) Backup [...], () A small program that tells a PC how a peripheral works [...]”⁴ (SOLAR, 2011).

Como podemos observar, os dois (2) exemplos anteriores se iniciam com o convite da proposta de atividade *on-line*, que, em resumo e respectivamente, pode ser interpretado como: completar um texto usando expressões específicas, presente no exemplo 3; correlacionar palavras e suas definições, presente no exemplo 4. Afigura-se relevante realçar que, em alguns casos, o conteúdo a ser tratado especificamente na proposta de atividade *on-line* não se constitui em um conteúdo novo para o aluno, uma vez que, pelo menos em tese, o aluno se propôs a estudar os conteúdos teóricos antes da realização da proposta de atividade *on-line*, o que poderia tornar pacífico o fato de essas propostas de atividades *on-line* não apresentarem a contextualização inicial, pois seus convites estariam relacionados diretamente aos conteúdos explicativos que as antecedem.

No entanto, baseando-nos em autores que discutem a relevância de propostas de atividades para o ensino (SALMON, 2002; LEFFA, 2008; OLIVEIRA, 2009; CERQUEIRA, 2010), compreendemos que a proposta de atividade *on-line* deve se fazer mais independente das explicações e demais conteúdos teóricos que a precedem, não no sentido de não estar relacionada com esses conteúdos anteriores, o que seria uma postura absurda, mas no sentido de que ao aluno de língua estrangeira, sobretudo quando participante do processo de ensino-aprendizagem a distância, devem ser disponibilizadas oportunidades para que ele possa se comportar de maneira flexível em relação ao gerenciamento de seus estudos. A opção de realização das propostas de atividades *on-line*, sobretudo de cunho avaliativo, para o aluno que se nega a estudar os assuntos específicos e os conteúdos explicativos de uma determinada aula, que geralmente a precedem, deve ser oportunizada, pois, naturalmente, os alunos possuem conhecimentos e experiências prévias muito pessoais com o contato e uso da língua estrangeira. Por exemplo, ao aluno que não se demonstra interessado em estudar os conteúdos explicativos sobre os pronomes relativos em língua inglesa, que devem preceder a proposta de atividade *on-line* ilustrada pelo exemplo 3, não se deve dar a oportunidade de ele apenas realizar a proposta de atividade *on-line* por se sentir seguro em relação ao assunto estudado? Se a resposta a essa indagação for sim, o uso do potencial da flexibilidade e do desenvolvimento da autonomia no ensino a distância (MORAN, 1997; BELLONI, 2002) estará assegurado. Desse modo, estaremos diante da relevância que pode ser atribuída à

⁴ Tradução: “Veja as palavras a seguir e escute suas definições então correlacione as palavras e as definições. (A) Antivírus (B) Backup [...] () um pequeno programa que diz ao computador como um periférico trabalha [...]”



funcionalidade da contextualização inicial, ausente nos exemplos 3 e 4, apresentados anteriormente.

O porquê disso é explicado através da seguinte hipótese. Digamos que o aluno que opte pela realização das propostas de atividade *on-line* sem se preocupar com as explicações teóricas que as precedem, pois percebeu que já tinha conhecimentos suficientes sobre aqueles conteúdos, depara-se diante da proposta de atividade ilustrada pelo exemplo 3. Em seu convite, de forma objetiva, assim como defende Salmon (2002), as instruções estão claras, mas há uma informação específica, particularmente referente à nomenclatura gramatical, que pode não ser recuperada facilmente pelo aluno, que, conseqüentemente, pode se indagar: “quais são os pronomes relativos mesmo?”. Embora esse aluno hipotético de língua estrangeira faça uso dos pronomes em inglês de forma bastante fluente, nesse momento de interação específica com a proposta de atividade *on-line*, ele precisará interromper o seu ritmo, que reflete o seu desejo e interesse, para poder localizar as informações que atendam a sua indagação. Vale reforçar: esse aluno hipotético não estará em busca de aprender *os* ou *sobre* os pronomes relativos, ele somente precisa de uma informação básica, introdutória, para poder acessar aqueles conhecimentos com os quais ele pode já estar bastante familiarizado.

E se esse mesmo aluno, possuidor de conhecimentos prévios compatíveis com o que é ofertado em seu curso, se deparasse com uma proposta de atividade online com uma configuração mais próxima daquela ilustrada no exemplo 2, que traz uma informação concisa acerca do assunto abordado pela proposta de atividade *on-line* em sua contextualização inicial? Ele, muito possivelmente, não protelaria sua realização para verificar se tem razão em atualizar uma postura confiante, não interromperia o seu ritmo, colocaria em prática sua autonomia e poderia, inclusive, aumentar sua autoestima ao perceber que, definitivamente, ele pôde ser bem sucedido nas suas escolhas. E se caso isso não acontecesse, ele aprenderia a ser mais cauteloso. Devido a tudo isso, argumentamos em favor de que a contextualização inicial, com a possibilidade de atualização de uma informação elementar introdutória, apresente-se como sendo um elemento fundamental para compor uma proposta de atividade *on-line*. Acreditamos, assim, poder otimizar o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira a distância, uma vez que se leve em consideração as particularidades constitutivas da complexidade de se ensinar e aprender em um contexto diferente do presencial. De maneira objetiva, rerepresentamos os exemplos 3 e 4 reconfigurados (grifo nosso), de modo a apresentarem, cada um, uma contextualização inicial possível, que os tornariam mais independentes em relação aos demais conteúdos presentes no material didático do ensino a distância:



Exemplo 3.1: “Portfolio 3. **A relative pronoun (that, who, whom, which and whose) refers to a previous noun or noun phrase and is used to mark a new clause (relative clause).** Complete the text below using a relative pronoun then read it, record your readings and upload your audio file to your portfolio. Did you ever here about the man _____ eats paper? This is a true story _____ took place in Australia from I heard [...]”⁵ (SOLAR, 2011, grifo nosso).

Exemplo 4.1: “**In a society marked by the use of digital technologies, getting to understand a little about computers becomes mandatory. Some of the words and expressions related to computers are very popular.** Look at the words below and listen to their definition then match the words and the definitions. (A) Anti-virus software (B) Backup [...], () A small program that tells a PC how a peripheral works [...]”⁶ (SOLAR, 2011, grifo nosso).

Não cabe aqui avaliar se os exemplos 3.1 e 4.1 ilustram propostas de atividades *on-line* melhores daquelas trazidas pelos exemplos 3 e 4, ou vice e versa. No entanto, vale considerar que, de forma simples, através de uma pequena informação elementar antes de se apresentar o convite à realização da proposta de atividade *on-line*, além de atribuir uma maior independência em relação aos demais conteúdos do material didático, a contextualização inicial oportuniza ao aluno a possível ativação de conhecimentos e experiências prévias com os assuntos estudados. Conforme salienta Salmon (2002), as propostas de atividades *on-line* devem constituir produtos motivadores, atraentes e significativos. É possível que o primeiro passo para se chegar ao resultado bem sucedido desse esforço seja contemplado a partir da elaboração de uma contextualização inicial que reflita uma introdução, ao aluno, do uso e da forma linguística que serão praticados na proposta de atividade *on-line*, uma contextualização que possibilite o estabelecimento da junção entre teoria e prática em uma mesma oferta (LEFFA, 2008).

4 Conclusões

A investigação revelou-se pertinente para os estudos da interface Linguagem/Educação porque é possível compreender que a LA tem se dedicado à elucidação dos fenômenos e processos emergentes da interação entre ensino, linguagem e tecnologia, sendo interpretada como um campo acadêmico (in)disciplinar que favorece a elucidação das

⁵ Tradução: “Portfolio 3. Um pronome relativo (que, quem, qual, cujo) se refere a um nome ou a um sintagma nominal que o precede e é usado para marcar uma nova oração (oração relativa). Complete o texto abaixo usando um pronome relativo depois faça sua leitura, grave sua leitura e poste seu arquivo de áudio em seu portfólio. Você já ouviu falar sobre o homem _____ come papel? Esta é uma história verdadeira _____ aconteceu na Austrália pelo que ouvi dizer [...]”

⁶ Tradução: “Em uma sociedade marcada pelo uso de tecnologias digitais, entender um pouco sobre computadores se torna obrigatório. Algumas palavras e expressões relacionadas à computação são bem populares. Veja as palavras abaixo e escute suas definições então correlacione as palavras e as definições. (A) Antivírus (B) Backup [...] () um pequeno programa que diz ao computador como um periférico trabalha [...]”.



práticas sociais (MOITA-LOPES, 2006). O estudo da configuração das propostas de atividades *on-line* se justifica, também, pelo fato de que elas são compreendidas como um dos elementos responsáveis pela orientação e promoção das interações e da comunicação realizadas pelos alunos no ensino de língua estrangeira a distância. Além disso, quando planejadas para serem ancoradas em recursos digitais que medeiam essas interações, é possível observar uma coerência entre o grau de interatividade/comunicação e os objetivos e princípios pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Baseando-nos nas reflexões acerca das concepções sobre atividade eletrônica (SALMON, 2002), tarefa para a aprendizagem de língua assistida por computador (CHAPELE, 2003), atividade/exercício e *drill* (LEFFA, 2008) e atividade *versus* exercício (CERQUEIRA, 2010), optamos por uniformizar as propostas pedagógicas para o ensino a distância por computador sob o rótulo de *propostas de atividades online*, cujas configurações distintas refletem tipos distintos de propostas e que puderam ser categorizadas à luz da interpretação das informações emergentes dos próprios dados investigados e da literatura prévia sobre o assunto.

Distintas pelos traços constitutivos de suas configurações, essas propostas de atividades *on-line* refletem as escolhas realizadas pelos seus proponentes durante o planejamento do curso em EaD, comprometido com a promoção das interações e da comunicação e o uso das tecnologias digitais que as medeiam. Embora distintas, há traços que as permeiam. Um deles se trata da contextualização inicial, elemento que se demonstrou opcional e de pouca expressividade na oferta de propostas de atividades *on-line* para o ensino de línguas estrangeiras a distância, uma vez que apenas 24,39% apresentam-na em sua composição, totalizando apenas dez (10) das quarenta e uma (41) propostas de atividades *on-line* constitutivas do *corpus*.

Chamamos atenção à contextualização inicial precedente às orientações, pois ela foi percebida com a possibilidade de atualização de uma informação elementar introdutória. Desse modo, a contextualização inicial se torna um elemento fundamental para compor uma proposta de atividade *on-line*, otimizando, em potencial, o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira a distância, uma vez que leva em consideração as particularidades constitutivas da complexidade de se ensinar e aprender em contextos não presenciais.

THE INITIAL CONTEXTUALIZATION IN THE OFFERING OF ONLINE ACTIVITIES FOR THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES THROUGH DISTANCE EDUCATION

Abstract: Faced with the realization of social practices through language mediated by digital technologies, Applied Linguistics investigates emergent phenomena from the interface Language/Teaching/Technology. Taking this into consideration, this paper discusses the presence/absence of the initial contextualization in the offering of online activities for the teaching of foreign languages through distance education. Based on the argument that online activities are revealed as a possibility to the offering of foreign language teaching (SALMON, 2002; CHAPELLE, 2003; LEFFA, 2008; CERQUEIRA, 2010; LIMA, 2012), methodologically, it was done a qualitative and exploratory research (PINTO, 1990) in order to notice the initial contextualization in teaching oral comprehension and production in English through distance education offered in the blended course Letras/Inglês at Universidade Federal do Ceará. As a result, the initial contextualization was showed up as an optional element and with little expressiveness: 24,39% of the online proposed activities present it in their composition, totaling only 10 of the 41 proposals that constituted the corpus. In conclusion, we argue, therefore, that the initial contextualization constitutes a fundamental element for the development of autonomy and flexibility, important characteristics to the successful offering of distance education.

Keywords: Online activities. Foreign language teaching. Distance education.

Referências

ARAÚJO, J. C. **Os chats:** uma constelação de gêneros na Internet. 2006. 341 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf> Acessado em: 24/02/2012.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção do sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 144-162.

CERQUEIRA, M. S. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49 (1), p. 129-143, jan./jun. 2010.

CHAPELLE, C. **English language learning and technology:** lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2003.

FREIRE, F.; CAVALCANTI, M.; KLEIMAN, A.; POSSENTI, S. Leitura e escrita via internet: formação de professores nas áreas de alfabetização e linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 46 (1), p. 93-111, jan./jun. 2007.

GERVAI, S. M. S. Chats em contexto de aprendizagem. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-104.

LEFFA, V. J. Malhação na sala de aula: o uso do exercício no ensino de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 139-158, 2008.

LIMA, S. C. Letramento digital e atividades on-line de comunicação. **Educação & Tecnologia**, v. 15, p. 23-36, 2010b.

LIMA, S. C. Potential relationship between digital literacy and e-tivities in English language teaching. In: SHAFAEI, A. (Org.). **Frontiers of Language and Teaching: Proceedings of the 2010 International Online Language Conference**. 1 ed. Boca Raton: Universal-Publishers, 2010c. p. 236-243.

LIMA, S. C. **Ensino de línguas mediado por computador**: um estudo das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa. 2012. 139f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2012.

LIMA, S. C. Atividades on-line mediadoras da familiarização com as potencialidades de interatividade da web. **Hipertextus revista digital (UFPE)**, v. 5, p. 9, 2010a.

LIMA, S. C. Ensino de língua inglesa em ambiente virtual: atividades e letramentos. In: **VII Congresso Internacional da Abralín**. Curitiba : Abralín, 2011. v. 1. p. 3923-3930.

LIMA, S. C.; ARAUJO, J. C. Letramento digital em ambiente virtual de aprendizagem: descrição das práticas de leitura e escrita promovidas por propostas de atividades no curso de Letras/Inglês. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M.; LIMA, S. C. (Org.). **Línguas na web**: links entre ensino e aprendizagem. 1 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010, p. 243-266.

MOITA-LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **DELTA**, v. 15, n. especial, p. 419-435, 1999.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAN, J. M. Como utilizar a internet na educação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 26, n. 2, may/aug. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19651997000200006&script=sci_arttext&tlng=es Acessado em: 24/02/2012.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do chat no ensino de inglês para formadores de Letras. In: PAIVA, V. L. M. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 230-248.



OLIVEIRA, F. M. **A análise de propostas pedagógicas em portais educacionais para docentes de língua inglesa:** implicações para o ensino e a aprendizagem de línguas no contexto digital. 2009. 243f. Tese (Doutorado em Letras)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

PINTO, A. C. **Metodologia da Investigação Psicológica.** Porto: Jornal de Psicologia, 1990.

ROJO, R. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 46, p. 63-78, jan./jun. 2007.

SALMON, G. **E-tivities:** the key to active learning. London: Kogan Page, 2002.

SOLAR. Ambiente Virtual de Aprendizagem da UFC. Disponível em:
<http://www.solar.virtual.ufc.br/> Acessado em 05/01/2011.

WADT, M. P.; PEREIRA, K. M. Uma experiência didática com apresentações pessoais em um curso via internet. **The Specialist**, v. 25, n. 1, p. 51-71, 2004.