



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

SAMUEL DE CARVALHO LIMA

**ENSINO DE LÍNGUAS MEDIADO POR COMPUTADOR: UM
ESTUDO DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES ONLINE PARA
O ENSINO DA COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL EM
LÍNGUA INGLESA**

FORTALEZA - CE

2012

SAMUEL DE CARVALHO LIMA

ENSINO DE LÍNGUAS MEDIADO POR COMPUTADOR: UM
ESTUDO DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES ONLINE PARA O
ENSINO DA COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL EM
LÍNGUA INGLESA

Tese de doutorado apresentada à banca examinadora constituída pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Orientador: Prof. Dr. Júlio César Araújo

FORTALEZA - CE

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- L711e Lima, Samuel de Carvalho.
Ensino de língua mediado por computador: um estudo das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa / Samuel de carvalho Lima. – 2012.
139 f. : il., color. ; 31 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2012.
Área de concentração: Linguística aplicada.
Orientação: Prof. Dr. Júlio César.
1. Ensino à distância. 2. Internet na educação. 3. Língua inglesa – Estudo e ensino (Superior) – Recursos de redes de computadores. 4. Aprendizagem por atividades. I. Título.

SAMUEL DE CARVALHO LIMA

ENSINO DE LÍNGUAS MEDIADO POR COMPUTADOR: UM ESTUDO DAS
PROPOSTAS DE ATIVIDADES ONLINE PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA

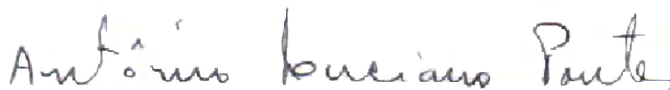
Tese apresentada ao Doutorado em
Linguística do Programa de Pós-Graduação
em Linguística da Universidade Federal do
Ceará, como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Doutor em
Linguística. Área de concentração:
Linguística Aplicada.

Aprovada em: 20/12/2012.

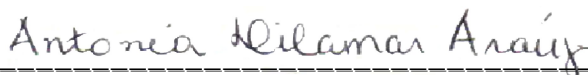
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)



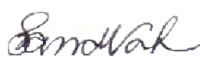
Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)



Prof. Dr. Messias Holanda Dieb
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Profa. Dra. Sandra Maia Farias Vasconcelos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

– Agradecimentos –

Ao meu orientador e amigo, **Prof. Dr. Júlio Araújo**, ilustre exemplo de dedicação e compromisso no mundo acadêmico.

À **minha família**, pelo amor, respeito e confiança que sempre demonstraram por mim.

Ao **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)**, pelo apoio financeiro para a realização deste trabalho.

Aos **professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC)**, por contribuírem com a minha formação acadêmica.

Aos **professores Dr. Antônio Luciano Pontes (UERN), Dra. Antonia Dilamar Araújo (UECE), Dra. Sandra Maia Farias Vasconcelos (UFC) e Dr. Messias Holanda Dieb (UFC)**, por aceitarem compor a banca examinadora de defesa da tese.

Aos **membros do grupo de pesquisa Hiperged**, pela amizade e troca de experiências acadêmicas e profissionais.

Aos **colegas do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará**, por compartilharem dos momentos que constituem esta experiência de formação *stricto sensu*.

Aos **colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)**, por dividirem comigo o nosso espaço de atuação profissional.

– RESUMO –

Considerando o recente panorama de pesquisas que refletem a relação e o compromisso da Linguística Aplicada (LA) com os fenômenos que envolvem o uso das relativamente novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), esta tese desenvolve um estudo das propostas de atividades online para a oferta de ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa como língua estrangeira mediado por computador/web. A execução desta proposta baseou-se nas reflexões acerca das propostas de atividades (SALMON, 2002; CHAPELLE, 2003; LEFFA, 2008; CERQUEIRA, 2010), relacionando-as aos princípios de ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa (HARMER, 1998; 2001; BROWN, 2000a; 2000b), bem como às possibilidades desse ensino ser realizado através do uso de tecnologias (PAIVA, no prelo; 2010). Situada no paradigma das pesquisas qualitativas, de cunho predominantemente descritivo e exploratório (RAUPP; BEUREN, 2004; CELANI, 2005; LEFFA, 2006), nossa análise resultou: 1) na categorização das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral no curso semipresencial Letras/Inglês da Universidade Federal do Ceará; 2) na descrição dos usos dos recursos digitais que constituem a oferta desse ensino a distância; 3) na elucidação do modelo de oferta de propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa como língua estrangeira por computador/web. O tratamento dos dados, primeiramente, suscitou a formação de uma tipologia das propostas de atividades online, a saber: *proposta de atividade online do tipo exercício para a promoção da interação aluno/computador*; *proposta de atividade online do tipo comunicativo para a promoção da CMC*; *proposta de atividade online do tipo híbrido*; *proposta de atividade online do tipo independente do AVA*. Em seguida, foi elaborado o catálogo de uso e frequência das tecnologias em que os exemplares das propostas de atividades online se encontravam ancorados, o que expressa a forma como os educadores integram os recursos digitais em suas práticas pedagógicas. Distintas pelos traços constitutivos de suas configurações, as propostas de atividades online refletem as escolhas realizadas pelos seus proponentes durante o planejamento do curso em EaD, comprometido com a promoção das interações e o uso das tecnologias digitais que as medeiam. Resultante dessa elaboração, o *modelo da oferta de propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador* ganha contornos visuais devido à recorrência de algumas tomadas de decisões em função da realização do ensino a distância. Esse modelo: 1) não tem cunho prescritivo, sendo resultante da investigação de cunho descritivo e exploratório; 2) não reflete todas as formas possíveis de elaboração e oferta de propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua estrangeira através de tecnologias digitais; 3) oferece elementos para reflexão sobre a forma que essa prática/oferta de ensino a distância está sendo realizada; 4) constitui-se e apresenta possíveis caminhos para a realização do ensino da compreensão e produção oral em língua estrangeira a distância; 5) possui caráter abstrato, que torna possível que sua manipulação seja feita com fins didáticos e que sua concretização se torne visível/clara.

Palavras-chave: proposta de atividade online; EaD; língua estrangeira.

– ABSTRACT –

Considering the recent landscape of researches that reflect Applied Linguistics (AL) relation and commitment to phenomena that involve the use of relatively new Information and Communication Technology (ICT), this PhD thesis develops a study of online proposed activities to the offer of teaching oral comprehension and production in English as a foreign language mediated by the computer/web. The implementation of this proposal was based on the reflections on proposed activities (SALMON, 2002; CHAPELLE, 2003; LEFFA, 2008; CERQUEIRA, 2010), relating them to the principles of teaching oral comprehension and production in English (HARMER, 1998; 2001; BROWN, 2000a; 2000b), as well as to the possibilities of making this teaching be accomplished through the use of technologies (PAIVA, in press; 2010). Situated in the qualitative research paradigm, with predominantly descriptive and exploratory nature (RAUPP; BEUREN, 2004; CELANI, 2005; LEFFA, 2006), our analysis resulted in: 1) categorizing the online proposed activities for teaching oral comprehension and production in blended course Letters/English at Federal University of Ceará; 2) describing the uses of digital resources that constitute the provision of distance teaching; 3) elucidating the model for offering online proposed activities to teach oral comprehension and production in English as a foreign language by the computer/web. Data analysis, at first, raised the formation of online proposed activities typology, namely: online proposed activity exercise type for the promotion of student/computer interaction; online proposed activity communicative type for the promotion of CMC; online proposed activity hybrid type; online proposed activity VLE independent type. Then, the catalog of technology use and frequency was elaborated, in which the online proposed activity exemplars were anchored, and which expresses how educators integrate digital resources into their teaching practices. Distinguished by the constitutive traits of its configurations, the online proposed activities reflect the choices made by its proponents when planning the course for distance education, committed to the promotion of interactions and the use of mediating digital technology. Resulting from this formulation, the model for offering online proposed activities to teach oral comprehension and production in English by the computer/web is made visual due to the some decision-making recurrence based on the realization of distance education. This model: 1) does not have a prescriptive nature, being the result of descriptive and exploratory investigation; 2) does not reflect all possible ways of developing and offering online proposed activities to teach oral comprehension and production of a foreign language through digital technologies; 3) offers food for thought on how this practice/offer of distance education is being performed; 4) is made and presents possible ways to carry out the distance education of oral comprehensive and production in a foreign language; 5) has abstractness, which makes its manipulation possible for didactic purposes and which makes its implementation become visible/clear.

Keywords: online proposed activity; DE; foreign language.

– RÉSUMÉ –

Compte tenu de la récente analyse de recherche qui reflètent le respect et l'engagement de Linguistique Appliquée (LA) avec des phénomènes qui impliquent l'utilisation de l'information relativement nouvelle et de la communication (TIC), cette thèse développe une étude des activités proposées en ligne à l'offre enseigner la compréhension et la production orales en anglais en tant que langue étrangère médiatisée par ordinateur/internet. La mise en œuvre de cette proposition était fondée sur une réflexion sur les activités proposées (SALMON, 2002; CHAPELLE, 2003; LEFFA, 2008; CERQUEIRA, 2010), les rapportant aux principes de compréhension et de production orale enseignement en anglais (HARMER, 1998; 2001; BROWN, 2000a; 2000b), ainsi que les possibilités que l'éducation soit accompli par l'utilisation de la technologie (PAIVA, no prelo; 2010). Situé dans le paradigme de la recherche qualitative, meurent principalement descriptive et exploratoire (RAUPP; BEUREN, 2004; CELANI, 2005; LEFFA, 2006), notre analyse a permis: 1) de classer les propositions d'activités en ligne pour la compréhension de l'enseignement et de la production orale en cours de littérature mixte / anglais de l'Université fédérale de Ceará, 2) la description des usages de ressources numériques qui constituent l'offre de formation à distance et 3) d'élucider le modèle proposé offre des activités en ligne pour la compréhension et la production orales enseignement de l'anglais comme langue étrangère pour ordinateur/internet. Les données, tout d'abord évoqué la création d'une typologie proposée des activités en ligne, à savoir: proposition pour une activité en ligne comme exercice pour promouvoir l'interaction élève/ordinateur, le type d'activité proposé en ligne pour promouvoir CMC communication , a proposé de type hybride de l'activité en ligne; activité proposée en ligne indépendante du type de AVA. Ensuite, le catalogue a été préparé pour les technologies d'utilisation et la fréquence des copies des activités en ligne proposé ont été ancrées, qui exprime la façon dont les éducateurs à intégrer les ressources numériques dans leurs pratiques pédagogiques. Distingue par ses traits constitutifs configurations, les activités proposées en ligne reflètent les choix effectués par ses partisans lors de la planification de la formation dans l'enseignement à distance, commis à la promotion des interactions et de l'utilisation des technologies numériques qui interviennent. Résultant de cette évolution, le modèle proposé offre des activités en ligne pour l'enseignement et la compréhension de production orale en anglais par des contours informatiques visuelles gagne en raison de la récurrence de certaines prises de décisions basées sur la réalisation de l'enseignement à distance. Ce modèle: 1) n'a pas de caractère prescriptif, étant le résultat de l'enquête d'un descriptif et exploratoire, 2) ne reflète pas toutes les possibilités de développer et d'offrir des propositions d'activités en ligne pour l'enseignement de la communication orale dans une langue étrangère grâce aux technologies numériques; 3) propose des éléments de réflexion sur la façon dont cette formation à distance pratique/offre est en cours d'exécution; 4) est en place et présente les moyens possibles pour mener à bien l'enseignement de la langue étrangère à distance par voie orale; 5) a abstrait, qui permet pour sa gestion se fait à des fins didactiques et que sa mise en œuvre devient visible/clair.

Mots-clés: proposition d'activité en ligne, DL; langue étrangère.

– LISTA DE ILUSTRAÇÕES –

Figura 1 – <i>Continuum</i> atividade/exercício	46
Figura 2 – Início do Solar ao acessar uma disciplina	64
Figura 3 – Proposta de atividade online na forma que é encontrada no seu ambiente natural	70
Figura 4 – Ilustração do quantitativo dos tipos de propostas de atividades online	86
Figura 5 – Modelo da oferta de propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador	123

– LISTA DE TABELAS –

Tabela 1 – Síntese da proposta atividade <i>versus</i> exercício (CERQUEIRA, 2010)	43
Tabela 2 – Características da elaboração do modelo da oferta de propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção em língua inglesa por computador/web	125

– LISTA DE GRÁFICOS –

Gráfico 1 – Tipos de propostas de atividades online e quantificação	74
Gráfico 2 – Recurso digital e frequência de utilização	76
Gráfico 3 – Proporção da oferta das propostas de atividades online	78
Gráfico 4 – Variação da oferta das propostas de atividades online	87
Gráfico 5 – Comparação entre o quantitativo das propostas de atividades online	103
Gráfico 6 – Frequência de uso do recurso digital	112

– LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS –

ANPOLL	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CALL	Aprendizagem de Língua Assistida por Computador
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFIEL	Centro de Formação Continuada do Instituto de Estudos da Linguagem
CMC	Comunicação Mediada por Computador
EaD	Educação a Distância
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LA	Linguística Aplicada
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

– SUMÁRIO –

1	DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO	12
2	DAS ESCOLHAS TEÓRICAS	23
2.1	Da configuração das propostas de atividades online	24
2.2	Do ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa	48
2.3	Da relação entre ensino e tecnologia	54
3	DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS	60
3.1	Da orientação epistemológica	60
3.2	Da caracterização do ambiente da pesquisa	62
3.3	Da coleta do <i>corpus</i> da pesquisa	66
3.4	Dos procedimentos de análise	72
3.4.1	Da realização da categorização das propostas de atividades online	72
3.4.2	Da elucidação da relação entre os recursos digitais e a oferta do ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa à distância	74
4	DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	77
4.1	Dos tipos de propostas de atividades online para a compreensão e produção oral em língua inglesa	79
4.1.1	Das propostas de atividades online do tipo exercício para a promoção da interação aluno/computador	88
4.1.2	Das propostas de atividades online do tipo comunicativo para a promoção da CMC	96
4.1.3	Das propostas de atividades online do tipo híbrido	103
4.1.4	Das propostas de atividades online do tipo independente do AVA	106
4.2	Das relações entre tecnologia (digital) e oferta de ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa	111
5	DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	131

DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO

“O telescópio e o microscópio representam instrumentos para a compreensão de aspectos do mundo natural que, sem eles, não são visíveis. Eles permitem novas visões, nas quais a medição se dá conforme um sistema de referência distanciado do indivíduo. Essa extensão dos sentidos também é necessária nas ciências sociais. A internet constitui uma representação de nossas práticas sociais e demanda novas formas de observação, que requerem que os cientistas sociais voltem a fabricar suas próprias lentes, procurando instrumentos e métodos que viabilizem novas maneiras de enxergar.”
(FRAGOSO, RECUERO, AMARAL, 2011, p.13-14).

Neste capítulo, realizo o movimento retórico de construção do meu objeto de estudo. Para isso, inicialmente, apresento um pequeno panorama que reflete a relação e o compromisso da Linguística Aplicada (LA) com os fenômenos que envolvem o uso das relativamente novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Evidenciando que o ensino de línguas e os usos da tecnologia digital podem convergir para o alcance de resultados positivos para a promoção da aprendizagem em potencial, através de estudos já realizados, bem como explorando parte da minha experiência profissional e acadêmica, busco realizar um recorte que resulta na apresentação das questões e dos objetivos que norteiam toda a tese, terminando o capítulo fazendo o levantamento das contribuições possíveis de minha elaboração. Eis o que se segue.

Os estudos que contemplam a interface linguagem e tecnologia têm se demonstrado tão produtivos que, no Brasil, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) inaugurou, em 2010, o grupo de trabalho (GT) Linguagem e Tecnologias, coordenado em seu primeiro biênio pelos professores doutores Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e Júlio César Araújo, da Universidade Federal do Ceará (UFC). O objetivo descrito no plano de trabalho do GT confirma a expansão e a recentidade das investigações que buscam elucidar os fenômenos emergentes dos usos das tecnologias em nossa sociedade, a saber: “fazer um levantamento histórico das pesquisas produzidas no Brasil envolvendo **Práticas sociais da**

linguagem mediada pela tecnologia e traçar um panorama do estado da arte em termos de temas e de metodologia de pesquisa” (grifo dos autores)¹.

Fica evidente que a LA está comprometida com a elucidação de fenômenos que podem ser investigados a partir da observação das práticas sociais realizadas através do uso da tecnologia, sobretudo as TIC, devido à sua contemporaneidade. Nesse contexto, a interação² entre sujeito e tecnologia digital ora reflete práticas já previamente realizadas em um contexto *off-line* (SNYDER, 2009), migrando de situações presenciais para os ambientes virtuais (SILVA, 2008; PEREIRA; ARAÚJO, 2010; LIMA; ARAÚJO, 2011), ora emerge do próprio contexto virtual, necessária devido à natureza online e em rede das páginas da web. Em ambos os casos, as práticas sociais de linguagem estão sendo mediadas pelas TIC e concretizadas, por exemplo, através do uso do e-mail, das redes sociais, do *internet banking*, do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), etc., e a LA não poderia ignorar essa nova conformação social, pois, segundo salienta Moita-Lopes (1996, p. 4), a LA tende a “privilegiar as relações entre a ação humana e os processos de uso da linguagem”, inclusive os usos mediados pelo computador³.

Particularizando um pouco a conjuntura apresentada anteriormente e levando em consideração apenas as práticas sociais mediadas pelas TIC em contextos educacionais, Lankshear, Snyder e Green (2000) salientam o fato de que muitos educadores estão tendo de encontrar um modo para atender às demandas de um mundo mediado pelas TIC, pois descobrir uma maneira de integrá-las em suas práticas pedagógicas em uma forma significativa se torna pertinente ao compromisso com a formação de um cidadão mais participativo na sociedade em que atua.

Vale salientar, ainda, que a área de ensino-aprendizagem de línguas dentro da perspectiva da LA tem apresentado, há mais de uma década, como tópico de pesquisa, o ensino de língua estrangeira mediado pelo computador (PAIVA, no prelo; ARAÚJO, 2009),

¹ O plano de trabalho do GT encontra-se disponível, na íntegra, no site da ANPOLL que hospeda as informações do grupo Linguagem e Tecnologias: <http://www.anpoll.org.br/portal/gts/#> Acesso em: 01/05/2012.

² Neste trabalho, compreendo interação em duas (2) perspectivas: a interação reativa e a interação mútua (PRIMO, 2001). A primeira, que prevê limitação, previsibilidade, estímulo e resposta, recebe o tratamento por **interação**, somente, de forma mais ampla. É nela que a interação aluno/computador está inserida, pelo fato de seu desenvolvimento ser programado previamente. A segunda, que prevê relações interdependentes, processos de negociação, construção coletiva e mútua, recebe uma qualificação, sob o rótulo de **interação social**, ou evidenciada da seguinte forma: interação entre os participantes do processo; interação entre os alunos; etc. É esse tipo de interação, a social, que promove a comunicação e, mais particularmente, a comunicação mediada por computador (CMC).

³ Vale destacar o fato de que, quando eu menciono o computador, faço referência às suas possibilidades de interatividade de quando o utilizamos conectado à internet. Quando eu precisar mencionar a limitação de um computador sem acesso à web, essa informação será salientada.

bem como tem reconhecido a área de “novas tecnologias e o processo de ensino/aprendizagem de LEs presencial e a distância” como uma dimensão importante a ser explorada no Brasil (MOITA-LOPES, 1999, p. 434). Investigações sobre o ensino de língua inglesa como língua estrangeira mediado por TIC estão, portanto, dentro da agenda de uma LA compreendida como uma seara acadêmica (in)disciplinar que favorece o entendimento das práticas sociais (MOITA-LOPES, 2006), sobretudo se levarmos em consideração que o campo de ensino-aprendizagem de línguas pode ser considerado dominante na LA, no sentido de que a maioria dos linguistas aplicados se especializaram nessa área, em detrimento de outras (DAVIES, 2007). Além disso, é no bojo de pesquisas que relacionam o ensino-aprendizagem de línguas com o computador que encontramos dados para acreditar que o resultado dessa relação pode otimizar e multiplicar as interações sociais e oportunizar o aprimoramento das habilidades linguísticas dos aprendizes (LAMY; GOODFELLOW, 1999; BASTOS, 2003; YUAN, 2003; QUEIROZ, 2004).

Relacionando, ainda, a abrangência da LA com uma particularidade que compreende o trabalho ora apresentado, a saber, o contexto institucional de uma universidade, vale destacar que Moita-Lopes (1996, p. 9), ao discutir sobre poder, pesquisa, ética e o fazer científico em Ciências Sociais, considera que grande parte da pesquisa realizada nessa área utiliza um universo constituído de sujeitos que, relativamente, não têm poder social, em detrimento de sujeitos que supostamente constituem a elite social. Por isso, o autor levanta o seguinte questionamento: “enquanto em LA temos nos debruçado sobre as salas de aula da escola de 1º e 2º graus, qual de nós tem aberto as salas de aula da Universidade para a pesquisa?”. É evidente, para mim, e deve ser para muitos, que esse tipo de preocupação tinha muito maior relevância duas décadas atrás. Hoje, parece sensato acreditar que as pesquisas que investigam fenômenos relacionados aos contextos próprios dos câmpus universitários se ampliaram ao longo dos anos, muito embora eu não duvide que, em alguns lugares, elas ainda possam sofrer algumas reservas. E devido à inserção das TIC no cotidiano das sociedades atuais, essas pesquisas não poderiam deixar de relacionar as práticas educacionais desenvolvidas nas universidades com o potencial de interatividade do uso do computador.

Para ilustrar essa possibilidade com exemplos concretos e, relativamente, recentes, faço referência aos trabalhos de Franco, Cordeiro e Castillo (2003) e Castillo (2005), que descrevem o desenvolvimento de práticas pedagógicas realizadas pelos professores da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Esses estudos fazem uma avaliação do processo de incorporação e utilização dos ambientes virtuais como modo de ampliação das formas de acesso aos conteúdos das disciplinas ministradas e da comunicação entre

professores e alunos. O fato de seus resultados elucidarem que os sujeitos, professores e alunos, envolvidos nesse processo nem sempre demonstraram responder de forma eficaz às demandas desse contexto específico, tais como o cumprimento de prazo para envio de atividade, realização de postagens e utilização de ferramentas mais apropriadas para os objetivos da interação realizada nos ambientes virtuais, parece-me ser suficiente para acreditar que, atualmente, é tão possível quanto fundamental termos pesquisadores que deem conta de estudos de práticas educacionais dentro de universidades e institutos federais de educação, com o objetivo de chegarmos a descrições que oportunizem reflexões sobre as nossas próprias experiências.

Outro estudo que merece destaque é o de Freire *et al.* (2007, p. 101), por descrever algumas experiências pedagógicas desenvolvidas no Centro de Formação Continuada do Instituto de Estudos da Linguagem (CEFIEL), da Unicamp. Com o objetivo de criar “uma rede de leitores/comentadores” para discutir a aquisição e o uso da leitura/escrita, o processo de ensino-aprendizagem no CEFIEL se caracterizou “por uma intensa troca de mensagens por meio de várias ferramentas do ambiente e pela circulação de textos produzidos pelos professores-cursistas em resposta às atividades propostas pelos professores formadores dos cursos”. São estudos como esse que nos ajudam a refletir sobre a prática docente e, eventualmente, reproduzir, adaptar, alterar alguns de nossos comportamentos relacionados ao ensino, o que justifica, também, a necessidade de pesquisadores em LA refletindo sobre as práticas pedagógicas realizadas por nós mesmos e nossos pares, enquanto professores.

Não poderia deixar de comentar, também, a respeito de minha própria experiência durante os meus estudos de mestrado, quando propus descrever as relações entre letramentos e atividades online das disciplinas Língua Inglesa 2A: compreensão e produção oral e Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, ofertadas na modalidade semipresencial, respectivamente, pelo Departamento de Letras Estrangeira e pelo Departamento de Letras Vernáculas, da UFC (LIMA, 2009). Gostaria de destacar, então, o fato de que os alunos do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC que tiveram a oportunidade de cursar a disciplina Tópicos Avançados, naquele momento, foram motivados a desenvolver pesquisas voltadas às práticas e aos fenômenos emergentes do contexto digital propiciados pelo Solar, AVA do Instituto UFC Virtual⁴, uma vez que parte dos estudos da disciplina objetivava a discussão sobre a

⁴ Ressalto aqui que o Instituto UFC Virtual é a unidade acadêmica da UFC responsável pela oferta de cursos de graduação na modalidade semipresencial, contando com uma equipe técnica de transição de material didático (do presencial ao digital/virtual) e o Solar, onde são hospedados os materiais e os conteúdos resultantes do trabalho em parceria entre a equipe de transição didática e os demais departamentos da universidade. Posteriormente, mais oportunamente, desenvolverei uma melhor explicação acerca dos mecanismos e

relação entre linguagem e tecnologia. Tal motivação reflete a postura do fazer científico na instituição, bem como o reconhecimento da abrangência das possibilidades de estudo da LA.

Mas, afinal, como contribuir para o desenvolvimento dos estudos na LA de forma significativa, particularmente na área de ensino de línguas mediado por computador, sobretudo se levarmos em consideração a vasta gama de possibilidades de interatividade oportunizadas pela web, tais como: 1) a comunicação interativa escrita que estabelece relações entre texto verbal e fala; 2) a comunicação global; 3) a criação de hipertextos digitais que desafiam formas tradicionais de escrita; 4) a democratização de criações multimidiáticas; 5) a produção, bem como a edição, de áudio, músicas, fotografias, vídeos, e animações; 6) a publicação de documentos para uma audiência global; 7) a vinculação de informações publicadas em uma rede de dados mundialmente conectada (WARSCHAUER, 1997; 1999; WARSCHAUER; WARE, 2008)?

Certamente, há muitas respostas para essa pergunta, uma vez que cada nova investigação refletirá um recorte individual e específico motivado pela atenção, interesse e conjuntura do pesquisador. Vale ressaltar que, para Warschauer (2000), mesmo havendo um abundante entusiasmo e curiosidade sobre o potencial do ensino de línguas mediado por computador, as pesquisas dessa área ainda não conseguiram explorar a totalidade do que ocorre nos ambientes virtuais, por exemplo. Embora concorde com o autor, vale ressaltar que na LA destacam-se estudos que focalizam diversos fenômenos emergentes da interação com as TIC e os ambientes virtuais, e que elucidam um pouco esse universo, a saber: as interações promovidas pelos gêneros que possibilitam a comunicação síncrona, como o chat (MOTTA-ROTH, 2001; GERVAI, 2004; ARAÚJO, 2006); os gêneros praticados pelos alunos, como as apresentações pessoais (WADT; PEREIRA, 2004); as estratégias de leituras realizadas pelos alunos (BRAGA, 2005; ROJO, 2007; FREIRE *et al.*, 2007); os letramentos multimodais e a inclusão digital (BUZATO, 2001; 2007; 2008; 2009), entre outros.

Além disso, para Shetzer e Warschauer (2000, p. 172), “visto que previamente os educadores consideraram como usar as tecnologias de informação com o objetivo de ensinar línguas, agora é essencial também considerar como ensinar línguas de forma que os alunos possam fazer uso efetivo das tecnologias de informação”⁵. Levando isso em consideração,

características que compreendem este universo. Gostaria, ainda, de destacar que, no site do Instituto UFC Virtual, há a autoreferência ao instituto como, também, Instituto Universidade Virtual. Maiores informações sobre o Instituto UFC Virtual podem ser acessadas no seu site: <http://www.virtual.ufc.br/portal/instituicao.aspx>

⁵ Minha tradução livre do original: “whereas previously educators considered how to use information technology in order to teach language, it is now essential also to consider how to teach language so that learners can make effective use of information technology”.

bem como as discussões apresentadas por Cristea (2004) e Aroyo e Dicheva (2004), acredito que, embora o computador e o ensino de línguas estrangeiras tenham origens distintas, um pode se beneficiar do outro, e essa confluência pode trazer efeitos sinérgicos, pois, ao atualizar o potencial de interatividade dos ambientes virtuais, através dos seus recursos digitais, o ensino pode apresentar uma variedade de aspectos oportunizados pela web, tais como: conteúdo autoral, atualizado e adaptado; registro e gerenciamento da aprendizagem; registro do perfil e da conduta do aprendiz; tutorial; organização de bate-papos online; etc. Esse fato encoraja os linguistas aplicados que se interessam pelo ensino de línguas e os professores de línguas a estudar e fazer uso dos mais variados recursos da web para o ensino, priorizando a interação social e a comunicação de forma autêntica, que podem ser vislumbradas a partir de práticas sociais da linguagem.

Retornando à indagação de como colaborar para o desenvolvimento dos estudos na área de ensino de línguas mediado por computador, levando em consideração a web, tenho destacado que uma das possibilidades de se ensinar uma língua estrangeira em AVA, por exemplo, faz-se através de propostas de atividades online (LIMA, 2009; LIMA, 2010a; 2010b; 2010c; LIMA; ARAÚJO, 2010; LIMA, 2011). Tenho argumentado que a prática de hospedagem em AVA de propostas de atividades online planejadas 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. Ademais, o amadurecimento em relação a essa questão me leva à conclusão de que, se não levada em consideração a interação entre a natureza digital do AVA e uma abordagem comunicativa para o ensino de línguas, não é possível haver o oferecimento de propostas de atividades online que demandem e sejam mediadoras de usos significativos e autênticos da língua estrangeira. Essa minha conclusão a respeito do *status* que defendo para as propostas de atividades online dentro do contexto de ensino-aprendizagem pelo computador corrobora, ainda, com o trabalho de Freire *et al.* (2007), que, também, salientou que os resultados positivos da experiência descrita foram reflexos da resposta, por parte dos alunos, às atividades propostas pelos professores: intensa troca de mensagem, utilização das ferramentas do ambiente virtual, compartilhamento de textos.

Lembro-me bem das inquietações dos meus pares, professores de língua inglesa, quando, em 2010, comecei a divulgar os resultados da pesquisa de mestrado em palestras dentro de universidade ou sala de aula de curso de especialização. Como um dos objetivos foi buscar relacionar as práticas de letramentos às propostas de atividades online em curso de língua inglesa, perguntas do tipo “os alunos aprendem a se comunicar verdadeiramente

através da internet?”, “como é que, através da internet, trabalhamos o *speaking*?”, “que tecnologias são utilizadas para que eles desenvolvam a fala?” faziam parte do repertório de discussão do trabalho, às vezes com um tom de curiosidade, às vezes com um tom de ceticismo⁶.

Saliento, no entanto, que, muito embora esses tipos de questionamento me motivem a dar conta deste trabalho, uma discussão detalhada sobre as possibilidades de diferentes abordagens para o ensino de língua estrangeira mediado pelo computador estaria para além do escopo desta pesquisa. Além disso, muito embora eu reconheça que investigações acerca do meu objeto de estudo sob diferentes prismas, por exemplo, da interação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem (professor/tutor/alunos), do *feedback* do tutor aos alunos (SALES, 2010; BARBOSA, 2011), da hipermodalidade a serviço da mediação pedagógica (JUNQUEIRA, 2010), para citar apenas alguns, possam ser tão relevantes quanto o da escolha realizada por mim, seu desenvolvimento e aprofundamento, muito possivelmente, resultariam em teses distintas. Ao invés disso, para esta investigação: 1) seleciono apenas uma face do ensino de língua estrangeira, o da compreensão e produção oral, por ter percebido que a atenção e a curiosidade dos meus pares, na maioria das vezes, têm se voltado ao desenvolvimento das habilidades da oralidade, sobretudo quando o foco do ensino de língua estrangeira, no Brasil, é a comunicação; 2) elejo o inglês como a representação da língua estrangeira neste trabalho, pelo fato de ser a língua de minha formação nos estudos da graduação, bem como a atual área/disciplina de minha atuação profissional como docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), além de ser considerada “a língua da comunicação internacional” (KUMARAVADIVELU, 2005, p. 31); e 3) foco, particularmente, nas propostas de atividades online que norteiam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, em detrimento de outros elementos tão caros quanto elas, dentro do contexto de ensino de línguas estrangeiras: mediação, autonomia, *feedback*, etc. Esse recorte se faz mandatário, inclusive, para poder conduzir os elementos que são apresentados na questão central desta pesquisa, a saber: como tem se caracterizado o ensino da compreensão e produção oral no curso semipresencial de graduação em Letras/Inglês, através de propostas de

⁶ Vale ressaltar que, muito embora eu tenha apresentado os resultados de minha pesquisa de mestrado, também, através de comunicações de eventos acadêmicos e publicações, esses questionamentos não surgiam nesses momentos, devido à especificidade da área e os membros que compartilham comigo os mesmos interesses de pesquisa.

atividades online presentes no material didático hospedado no Solar, AVA do Instituto UFC Virtual?

Para poder apresentar uma resposta satisfatória a essa indagação, tenho como objetivo geral descrever o ensino da compreensão e produção oral no curso supracitado, levando em consideração: **1) a configuração das propostas de atividades online** presentes no material didático hospedado no Solar e **2) as relações** entre a tecnologia digital utilizada e a realização da oferta do ensino a distância.

Reconheço que o objeto construído até aqui, atualizado na questão central e no objetivo geral, mostrados anteriormente, precisa se tornar operativo para o alcance de resultados significativos passíveis de uma apresentação organizada. Nesse sentido, dessa construção emergem duas (2) outras questões secundárias, porém não menos importantes:

- 1) Como se configuram as propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa na graduação semipresencial?
- 2) Como os recursos digitais estão envolvidos nessas propostas de atividades online de modo a contemplar a oferta do ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa a distância?

Em função dessas indagações, objetivei, portanto: 1) categorizar os tipos de propostas de atividades online, considerando as informações que emergem dos próprios dados da pesquisa que refletem os traços que lhes garantem a responsabilidade de serem mediadoras do ensino a distância e as aproximações que podem ser feitas com a literatura já existente; 2) relacionar os recursos digitais predominantemente utilizados nas propostas de atividades online com a oferta do ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa que garante, em potencial, a promoção da interação e da comunicação, caras ao processo de ensino de línguas.

Ressalto que o resultado dessa elaboração pode, posteriormente, servir de objeto para reflexão sobre a compreensão, o planejamento, a seleção e a elaboração dos conteúdos hospedados em AVA, o que reflete concepções de ensino e de língua subjacentes ao fazer pedagógico em contexto digital. Além disso, saliento que os resultados dessa investigação ainda podem contribuir nos seguintes pontos:

1. A reflexão sobre o *status* de proposta de atividade online, por meio da elucidação de seus tipos, pode levar uma compreensão útil acerca de possibilidades dos

distintos usos que podem ser feitos por professores de línguas, que precisam, muitas vezes, elaborar, selecionar e reproduzir as propostas de atividades que se demonstram mais coerentes ao ensino comprometido com situações concretas de uso da língua.

2. A discussão sobre os recursos digitais que, predominantemente, são utilizados para oportunizar a interação e a comunicação, pode contribuir para a compreensão dos usos da tecnologia que perpassam o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa.
3. O ensino a distância, da oralidade em língua estrangeira, tendo em vista a elucidação da oferta para o desenvolvimento da compreensão e produção oral em língua inglesa através de propostas de atividades online, pode ser repensado com base nas informações flagradas nos dados analisados nessa pesquisa com vistas a possíveis aperfeiçoamentos e expansão de sua oferta.

Justifico, ainda, que a minha atenção por esse tipo de elaboração surge, inicialmente, da minha experiência profissional como tutor a distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (CAPES/UAB) nas disciplinas de língua inglesa da graduação semipresencial em Letras/Inglês, de 2008 a 2011. Tal experiência me possibilitou comprovar a relevância da atuação da equipe responsável pela elaboração dos conteúdos e propostas que seriam hospedados no Solar, prática orientadora, delimitadora e oportunizadora de usos da linguagem mediados pelas TIC e de parte dos movimentos de navegação realizados pelos alunos. Essa experiência na tutoria a distância me possibilitou, também, perceber que o interesse que os alunos demonstram por esse conteúdo específico, isto é, as propostas de atividades online, é, muitas vezes, maior do que o demonstrado pelos demais conteúdos disponibilizados no Solar, a saber: textos explicativos; exemplos; curiosidades; *links* para outros sites; etc. Isso se deve ao fato de que alguns alunos, muito naturalmente, já podem possuir conhecimento (prévio) sobre parte dos assuntos tratados no curso, e, por isso, optam em não dar muita atenção aos conteúdos para a realização da aprendizagem autogerenciada (AMARAL; COSTA AMARAL, 2008), aqueles que não implicam, necessariamente, em uma futura apreciação por parte do tutor e do professor da disciplina⁷. Sendo assim, os alunos optam, muitas vezes, por dedicar

⁷ Os autores e seus papéis, dentro do programa resultante da articulação CAPES/UAB, estão descritos na Resolução N° 8, de 30 de abril de 2002, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB), que estabelece orientações e diretrizes referentes aos participantes do programa.

seu tempo à interação com as propostas de atividades online que correspondem aos instrumentos de avaliação da disciplina, que serão acompanhadas e corrigidas pelos seus pares mais experientes, o tutor e o professor, coordenador da disciplina. Tal prática do corpo discente demonstra que os alunos já fazem uso, automaticamente, de importantes características relacionadas a Educação a Distância (EaD): desenvolvimento da autonomia e flexibilidade (MORAN, 1997; BELLONI, 2002). É também em virtude disso que tenho o propósito de formalizar esse conhecimento sobre as propostas de atividades online, pois, muito embora o meu contexto se encerre na seção de ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa, tendo em vista a área de ensino de línguas mediado por computador, acredito que parte da minha elaboração possa contribuir, também, para a reflexão sobre algumas propriedades da EaD de maneira geral: elaboração de material; uso de AVA; avaliação da aprendizagem; etc.

Por fim, acredito que os conhecimentos gerados a partir da elaboração proposta por esta tese possam suscitar algum interesse e reflexão, particularmente, nos linguistas aplicados que se interessam pelo ensino de línguas, nos professores de línguas e nos demais participantes envolvidos no ensino de línguas mediado pelo computador, bem como nos pensadores e planejadores das novas formas de atualizar práticas pedagógicas mediadas por TIC. Dessa forma, reforço a intenção de preencher uma lacuna que, assim como inquieta Peixoto e Leurquin (2009, p. 135), “tem nos motivado a realizar discussões sobre o ‘fazer’ das aulas virtuais e, ao mesmo tempo, faz-nos perceber em que direção é possível caminhar”.

A tese defendida neste trabalho é, portanto, a de que o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa mediado por computador, realizado através do Solar, carece de maior interação entre a natureza digital do AVA e a abordagem comunicativa para o ensino de línguas, negligenciando, na maioria dos casos, o oferecimento de propostas de atividades online que demandem e sejam mediadoras de usos significativos e autênticos da língua estrangeira e, conseqüentemente, realizando o oferecimento de propostas de atividades online muito mais interativas na perspectiva da relação aluno/computador do que comunicativas na perspectiva da interação social.

Para dar forma a essa elaboração, na organização retórica deste trabalho, seguem, além deste capítulo introdutório: 1) um (1) capítulo de fundação teórica, dividido em três (3) seções que refletem as escolhas teóricas que fundamentam as categorias relacionadas ao objeto desta pesquisa, a saber, as propostas de atividades online, o ensino da compreensão e produção oral em língua estrangeira, e a relação entre ensino e tecnologia; 2) um capítulo de metodologia, dividido em quatro (4) seções que caracterizam esta investigação, percebendo-a

como exploratória e descritiva, além de detalhar o ambiente da pesquisa, o movimento de coleta do *corpus*, seu tratamento, e os procedimentos para análise; 3) um capítulo de resultados, em que discuto os dados de acordo com os objetivos traçados, dividindo-o, portanto, em duas (2) seções que elucidam os tipos de propostas de atividades online praticadas no ensino da oralidade em língua inglesa como língua estrangeira e suas relações com os recursos digitais; 4) um capítulo de conclusão, em que reflito sobre as implicações teórico-metodológicas e pedagógicas resultantes da investigação realizada, estabelecendo as considerações finais deste trabalho de modo a suscitar futuras investigações que ajudem, ainda mais, a compreender a complexidade de se ensinar e aprender uma língua estrangeira em tempos digitais.

DAS ESCOLHAS TEÓRICAS

“As diversas situações de ensino proporcionadas pelas novas tecnologias têm trazido novos olhares sobre a tarefa de ensinar. Em razão dessas novas perspectivas, tem-se pesquisado novas formas de interação no ensino-aprendizagem mediada por computador, assim como vêm sendo desenvolvidas ferramentas e material didático específicos para esse novo contexto.” (ARAÚJO, 2010, p.157).

Neste capítulo, reviso os aspectos teóricos que embasam minha investigação. Para isso, primeiramente, trago a reflexão acerca do que compreendo por propostas de atividades online e sua configuração, de modo que seja possível flagrar os traços que lhes garantem a responsabilidade de serem mediadoras do ensino a distância. Baseio-me, portanto, em alguns estudos que tratam de atividade, exercício, tarefa, *drill*, proposta pedagógica, etc. em que é possível perceber que não há um entendimento pacífico e uniforme acerca desse tema no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, discuto a visão dicotômica que estabelece a distinção entre atividade e exercício, para que, no capítulo de resultados e discussão, eu possa categorizar os tipos de propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa, considerando as possíveis aproximações que podem ser feitas com a literatura já existente.

Em seguida, busco um entendimento plausível acerca do ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa dentro de uma perspectiva que se proponha comunicativa, estabelecendo relações com o uso das tecnologias que podem ser utilizadas no contexto de ensino mediado por computador, a fim de promover a interação e a comunicação mediadoras dos objetivos de ensino, para que a oferta do ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa, conduzida pelas propostas de atividades online, possa ser elucidada e, posteriormente, apresentada no capítulo de resultados, através das orientações presentes em seus enunciados.

Tomo essa decisão, pois acredito que essas escolhas possam gerar elementos teóricos que me permitam descrever o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa através das propostas de atividades online, levando em consideração a configuração

dessas propostas e as relações entre os recursos digitais utilizados e a realização da oferta desse ensino a distância.

2.1 Da configuração das propostas de atividades online

Em relação à literatura concernente à proposta de atividade online, encontramos sinalizações para uma autora que cunhou a expressão atividade eletrônica em língua inglesa, *e-tivity*. Salmon (2002, p. 1), portanto, 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 online ofertadas em ambientes virtuais. Levando em consideração a definição dada pela própria autora para a expressão *e-tivity*, tomo a decisão de me referir a essa concepção através da expressão de que venho fazendo uso até o presente momento, proposta de atividade online, pela razão de atribuir uniformidade ao meu texto, e por entender, também, que essa decisão não compromete a compreensão trazida para discussão neste capítulo.

Para Salmon (2002), a realização de uma proposta de atividade online prevê 5 estágios que garantem o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa e interativa através de ambientes virtuais. Sintetizando-os, temos: 1) acesso individual e indução dos sujeitos para a participação online; 2) estabelecimento da identidade online dos sujeitos e encontro com quem interagir; 3) engajamento em troca mútua de informação, através de possíveis formas de cooperação; 4) desenvolvimento de discussões e maior colaboração nas interações; 5) alcance de objetivos pessoais e reflexão do processo de aprendizagem.

As seguintes indagações, portanto, refletem uma possibilidade de crivo para a identificação, pelo menos em termos mais gerais, do modelo de proposta de atividade online evidenciado pela autora. Apresenta uma informação inicial, um estímulo ou um desafio? É pra ser desenvolvida pelos sujeitos através de sua participação individual na contribuição de postagem online? Possui um elemento interativo ou participativo, como a demanda para responder às postagens dos outros participantes? Oportuniza a participação de pares mais experientes (resumo, *feedback*, crítica)? Suas instruções são disponibilizadas em uma mensagem clara (convite)? Promove, em potencial, o desenvolvimento do modelo de ensino-aprendizagem online: acesso e motivação; socialização online; troca de informação; construção de conhecimento; desenvolvimento?

Para que sejam compreendidas como propostas de atividades online, portanto, elas precisam ser desenvolvidas por professores experientes em EaD, de modo que o resultado de seus esforços reflitam produtos motivadores, atraentes e significativos, com a intenção de

oportunizar interações entre alunos e professores em uma forma econômica e fácil de ser ofertada. Suas principais características contemplam, portanto:

uma pequena informação, estímulo ou desafio (a ‘descarga elétrica’); atividade online, que contempla a postagem de contribuição pelos participantes; um elemento interativo ou participativo, tal como a resposta às postagens de outros; resumo, *feedback* ou crítica de um mediador (o ‘plenário’); todas instruções de sua realização estão disponíveis em uma mensagem online (o ‘convite’)⁸

Como podemos observar, a compreensão de proposta de atividade online, no caso mostrado anteriormente, envolve duas (2) dimensões específicas: a oferta da proposta em si e a realização dessa proposta. Em se tratando da oferta da proposta em si, identificamos os traços descarga elétrica e convite, que podem ser flagrados em qualquer proposta de atividade online ofertada no ensino a distância, quando estamos considerando o produto da elaboração da proposta, o enunciado em si, as orientações, instruções que norteiam as ações dos alunos e demais participantes do processo de ensino-aprendizagem para a realização dessa proposta. É exatamente essa dimensão que me possibilita realizar a coleta do *corpus* da minha investigação, melhor detalhado no capítulo de metodologia desta tese. Vejamos um exemplo:

Exemplo 1

*“Samia and Angelica are best friends. Angelica is on a holiday with her boyfriend in the United States. Help Angelica to finish her postcard to Samia. ‘Dear Sam, _____ (1) are having a wonderful time. My parents are here with _____ (2). _____ (3) seem to be having great fun. Kent (my boyfriend) is enjoying the water sports and the American football. [...] Now Listen. See the correct answer: We / us / They [...]”*⁹

Alguns trechos foram suprimidos [...] por não se demonstrarem pertinentes aos aspectos analisados¹⁰. O que importa demonstrar neste momento é a composição elementar de uma proposta de atividade online, para a qual podemos pegar emprestados os termos

⁸ Minha tradução livre de: “a small piece of information, stimulus or challenge (the ‘spark’); online activity, which includes individual participants posting a contribution; an interactive or participative element, such as responding to the postings of others; summary, feedback or critique from an e-moderator (the ‘plenary’); all the instructions to take part are available in one online message (the ‘invitation’)”.

⁹ “Samia e Angelica são melhores amigas. Angelica está de férias com seu namorado nos Estados Unidos. Ajude Angelica a terminar seu cartão postal para Samia. ‘Querida Sam, _____ (1) estamos vivendo momentos maravilhosos. Meus pais estão aqui com _____ (2). _____ (3) parecem estar se divertindo muito. Kent (meu namorado) está praticando esportes aquáticos e futebol americano. [...] Agora escute. Veja as respostas corretas: Nós / nos / Eles [...]”

¹⁰ Ver metodologia.

utilizados por Salmon (2002). A descarga elétrica do exemplo 1 é identificada quando, inicialmente, nós temos as informações sobre as personagens envolvidas no contexto de comunicação: a Samia e a Angélica; a relação que essas personagens mantém uma com a outra: de serem melhores amigas; e o que elas estão fazendo naquele momento: a Angelica está de férias com o namorado nos Estados Unidos, escrevendo um cartão postal para a Samia. O convite, por sua vez, é identificado através das instruções orientadoras da realização da proposta de atividade online, compreendendo, no exemplo 1, o preenchimento das lacunas existentes no cartão postal: *ajude a Angelica a terminar seu cartão postal para a Samia*; e a escuta do áudio que representa a leitura do cartão postal para a conferência das respostas dadas para o preenchimento das lacunas: *agora escute, veja as respostas corretas*.

Em se tratando da realização dessa proposta, identificamos o que a autora chama de atividade online em si, que traduz as ações envolvidas durante a realização da proposta de atividade online, isto é, as postagens dos participantes, que, conseqüentemente, possibilitam a interação e uma maior participação, refletida através das respostas às postagens já realizadas, que, eventualmente, são consideradas por um par mais experiente (tutor, professor, mediador, etc.), produzindo uma postagem avaliativa, um resumo do que foi realizado, um *feedback*. Sobre essa dimensão da compreensão de proposta de atividade online oferecida por Salmon (2002), há algumas ponderações que necessitam ser feitas.

Primeiramente, gostaria de mencionar a possível limitação de possibilidades que essa configuração de proposta de atividade online apresenta. A configuração proposta pela autora, em relação à realização das propostas de atividades online, parece não prever eventuais dinâmicas de interação que possam emergir da flexibilidade e autonomia caras ao processo de ensino-aprendizagem a distância, pois estabelece um modelo ordenado de eventos que dependem um do outro: só há resposta se houver postagem e só há *feedback* se houver a participação prevista no modelo. Não poderia haver outros modelos? Um outro segundo ponto que gostaria de destacar é o uso do recurso digital mediador da realização da proposta de atividade online. Pela descrição de Salmon (2002), fica evidente que se trata de uma tecnologia assíncrona, que possibilite a comunicação dos participantes do processos de ensino-aprendizagem (alunos e pares mais experientes) através da interação com a escrita, refletindo, muito possivelmente, um fórum eletrônico. Seria esse modelo, pouco flexível, baseado na interação com a escrita, o reflexo das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral por computador? Vejamos outro exemplo:

Exemplo 2

*“When we meet people we usually greet them. The most common ways of greeting are: (Sentences to listen) Greetings: good morning, good afternoon [...]. Other greetings: Good night! Hello! Hi! [...]. Some responses: Not so good. So-so [...]. Now listen again and repeat.”*¹¹

Fica evidente que a proposta de atividade online trazida pelo exemplo 2 não promove o modelo previsto por Salmon (2002) para a sua realização, pois não orienta os alunos para o uso do texto escrito, nem para a interação social através dessa escrita, nem para uma posterior avaliação por pares mais experientes. Na verdade, se a resposta à indagação, sobre a forma de realização de uma proposta de atividade online com ênfase no ensino da oralidade em língua estrangeira, fosse afirmativa, certamente estaríamos diante de uma grande incoerência na própria forma de se entender o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral em língua viva, que resulte na satisfação dos interesses dos alunos para a sua expressão e comunicação.

Sendo assim, o trabalho de Salmon (2002) oferece uma contribuição teórica importante para a minha investigação, que pretende discutir a configuração das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral por computador, quando prevê que a composição de propostas de atividades online pode ser compreendida em função da descarga elétrica e do convite. No entanto, quando a autora prevê a dimensão que se relaciona com a forma que a proposta de atividade online pode ser realizada, sua contribuição não parece poder se relacionar muito com este trabalho devido à natureza das propostas de atividades online que constituem o *corpus* da minha pesquisa, pois ele reflete especificamente o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa como língua estrangeira.

Ainda para a autora, muito embora haja muitas formas de se utilizar as tecnologias para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, as propostas de atividades online são pensadas para serem eficientes, por poderem ser reutilizáveis em mais de um contexto de uso. Em relação a isso, vale considerar as possíveis facetas da EaD, e pensar que as propostas de atividades online podem ser usadas por alunos e professores que nunca se encontram, em um sistema totalmente a distância; ou em combinação com propostas de atividades a serem realizadas em sala de aula presencial, em uma oferta de curso

¹¹ “Quando nos encontramos com outras pessoas nós geralmente as cumprimentamos. As maneiras mais comuns de cumprimentos são: (Frases para ouvir) Cumprimentos: bom dia, boa tarde [...]. Outros cumprimentos: Boa noite! Olá! Oi! [...]. Algumas respostas: Não muito bem. Mais ou menos [...]. Agora escute novamente e repita.”

semipresencial; ou para o desenvolvimento da aprendizagem a distância que se utiliza, também, de materiais impressos.

Saliento que essa diversidade de possibilidade de uso é fundamental no contexto particular de minha investigação, pois, conforme melhor detalhado posteriormente na metodologia, a prática de imprimir o material didático, além de possível, é comum entre os alunos, os tutores e os professores que utilizam o Solar no Instituto UFC Virtual. Por um lado, essa prática deixa o material didático restrito em termos de hipertextualidade digital, pois perde sua sofisticação em relação ao uso de diversas mídias conjugadas em um mesmo espaço, condição digital do hipertexto (LEMKE, 2002; LOBO-SOUSA, 2009; LOBO-SOUSA; ARAÚJO; PINHEIRO; 2009; ARAÚJO; LOBO-SOUSA, 2009). Por outro lado, ela não impossibilita os alunos de cumprirem suas responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem, sendo que eles, através das demandas presentes nos enunciados das propostas de atividades online, podem perceber o momento em que for necessário estar conectado à web para a realização de alguma interação prevista no Solar, para a navegação de páginas para além do domínio do Solar, para a visualização de um vídeo, etc.

Ainda considerando as particularidades que são essenciais às propostas de atividades online, corroboro com Salmon (2002, p. 2) a opinião de que “a responsabilidade de elaborar e conduzir as atividades online pertence ao mediador (em vez da equipe técnica)”¹². Sendo assim, compreendo que os recursos hipermodais possam ser mais preponderantes ao pensarmos no material didático como um todo, que passa pelo planejamento para ser hospedado em AVA e que, no caso do Solar, recebe a colaboração de uma equipe técnica de transição didática, do material impresso para o digital (PINHEIRO; ARAÚJO, 2012). No caso específico das propostas de atividades online, cujos produtos são refletidos através de enunciados textualmente escritos, acredito que os recursos hipermodais possam receber atenção secundária, mais particularmente quando os enunciados das propostas de atividades online apontarem para a convergência de mídias. O aprofundamento sobre essas características e a possível releitura dessas considerações podem ser melhor contemplados através da confrontação entre os dados desta pesquisa e sua discussão à luz da literatura contemplada por este trabalho, quando são consideradas não apenas as informações que resultam de uma contribuição teórica, mas também as informações emergentes dos próprios dados, fator determinante para a manutenção da coerência entre as escolhas metodológicas

¹² Minha tradução livre de: “the role of designing and running e-tivities as belonging to the e-moderator (rather than the technical people)”

realizadas para o estudo das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador.

Em uma discussão específica sobre o ensino de inglês mediado por tecnologias digitais, Chapelle (2003) pondera sobre a responsabilidade atribuída à *task* para a promoção, ou não, da interação que possa resultar em ganhos significativos para a aprendizagem dos alunos, argumentando em favor de uma proposta que leve em consideração tanto as características dos alunos como as características constitutivas das próprias *tasks*, pois a tecnologia digital por si só, mediadora dos objetivos de uma determinada proposta não garante uma participação ativa. Além disso, muito embora concorde que o entendimento sobre o que constitui uma *task* possa não ser tão pacífico entre os pesquisadores e os professores de línguas, a autora reconhece que, diante das definições possíveis, uma *task* deva incluir objetivos, e que esses objetivos devem ser cumpridos através do engajamento dos participantes, que, por sua vez, têm seu comportamento orientado e dependente, pelo menos em parte, da língua.

É importante ressaltar que o fato da discordância em relação ao que se entende como sendo uma *task* resulta da oposição das ideias que, por um lado, consideram *task* apenas as elaborações que preveem a comunicação, isto é, que para a realização da proposta de atividade necessita da comunicação na língua estrangeira, e, por outro lado, das ideias que consideram *task* como qualquer comportamento direcionado para um objetivo no contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Vale ressaltar que, muito embora a expressão em língua inglesa *task* possa ser traduzida por *tarefa*, opto por utilizar o sintagma *proposta de atividade*, de modo a uniformizar a escrita de minha tese, conforme já salientado anteriormente.

Além disso, a literatura sobre ensino de línguas, quando se refere a tarefas, sinaliza, basicamente, para a compreensão de um dos tipos de propostas de atividades que pode ser construída neste trabalho: atividades contextualizadas e relacionadas ao uso significativo da língua em contextos reais de comunicação, conforme definição de *tasks* proposta por Bygate *et al* (2001). Sendo assim, no meu entendimento, a tarefa pode ser considerada uma proposta de atividade com uma configuração específica, distinta de outras propostas de atividades que não possuem essa mesma configuração, caracterizando-se como um tipo específico de proposta de atividade. Justifico, portanto, que a minha escolha pelo tratamento dessas elaborações através do sintagma *proposta de atividade* se faz coerente pelo fato de que somente através da confrontação entre as informações que emergem dos dados da minha pesquisa e as contribuições teóricas da revisão da literatura é que poderei chegar à configuração das propostas de atividades online no meu contexto de análise, resguardando

possíveis diferenciações quando da elucidação de seus tipos já praticados empiricamente no AVA. De todo modo, segundo a autora, tendo em vista essa perspectiva, uma proposta de atividade que se sobressai é a de comunicação, porque

são elaboradas para fornecer aos alunos oportunidades de uso da língua estrangeira para a realização de objetivos para os quais a língua é usada no mundo real – decidir sobre um horário de aula através de conversas com seus colegas de classe ou encontrar o meu de transporte mais eficiente para o museu de arte através da indagação a um guia de turismo, por exemplo (CHAPELLE, 2003, p. 129)

Seria o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador mediado, predominantemente, por propostas de atividades que refletem uma configuração próxima da descrita, de comunicação? Observemos o exemplo a seguir:

Exemplo 3

*“Record the following pronouns with the to be and post your recordings in your portfolio. I am. They’re. We’re. He’s. You are. You’re. She is. Her. His. Us. Them. Their.”*¹³

Se a maioria das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa refletir esse padrão de configuração, em que fica clara a ausência de interação social e, conseqüentemente, da comunicação, a resposta da indagação será, certamente, negativa. No entanto, se pensarmos em três (3) aspectos gerais do ensino de línguas que podem ser considerados quando pensamos no tipo de proposta de atividade para o ensino de línguas mediado por computador¹⁴, podemos obter uma aproximação maior, mas não plena, que comento a seguir.

Em relação à oportunidade dada aos alunos de se planejarem antes de falarem ou escreverem, defendida por uma perspectiva que se define mais cognitivista, observamos que o exemplo 3 atende a essa característica, uma vez que as formas que devem ser gravadas podem ser praticadas previamente de acordo com as necessidades dos alunos para poder alcançar uma pronúncia satisfatória. Quanto à oportunidade aos alunos de recebimento de correção, realizada através do feedback ou da própria autoavaliação, também enfatizada por uma visão mais cognitivista de ensino, também é possível ser observada, pois a proposta de atividade prevê a postagem do resultado da gravação por parte do aluno em seu portfólio, sendo

¹³ “Grave os seguintes pronomes com o verbo ser/estar e poste sua gravação em seu portfólio. Eu sou. Eles são. Nós somos. Ele é. Você é. Ela é. Dela. Dele. Nos. Lhes. Deles.”

¹⁴ *CALL tasks* (CHAPELLE, 2003).

arquivado para acesso e avaliação por parte de um par mais experiente. No entanto, em se tratando da oportunidade aos alunos de produção para além do que eles podem realizar individualmente, através da ajuda recebida resultante da interação com outros participantes, defendida por uma visão mais sociocultural de ensino de língua estrangeira, esse aspecto se demonstra ausente no exemplo 3. Sobre esse último aspecto, Chapelle (2003) salienta que o uso da tecnologia pode oportunizar uma variedade de ofertas para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, considerando sua produção ou construção de significados através da colaboração com os outros participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Sob o rótulo de propostas de atividades para o ensino de língua estrangeira mediado por tecnologias¹⁵, Chapelle (2003) divide o que tenho chamado de propostas de atividades online em dois (2) tipos gerais de propostas que podem ser elaboradas e ofertadas pelos professores de línguas aos seus alunos, a saber: as que se baseiam na comunicação mediada por computador (CMC) e as que se baseiam na interação aluno/computador. Considerá-las me parece imprescindível, uma vez que podem trazer elementos relevantes para elucidar o meu objetivo de categorizar os tipos de propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador, considerando, além das informações que emergem dos próprios dados da pesquisa que refletem os traços que lhes garantem a responsabilidade de serem mediadoras do ensino a distância, as aproximações que podem ser feitas com a literatura já existente.

Considerando que a CMC pode ser realizada sincronicamente, em tempo real, e assincronicamente, através de armazenamento e acesso a qualquer tempo, a autora salienta que as propostas de atividades baseadas em *softwares* que promovem esses dois (2) tipos de interação social podem envolver formas de participação bem variadas: de um para um; de um para muitos; de muitos para muitos; etc. Em consequência disso, a realização de uma proposta de atividade online pode apresentar a expansão de alguns elementos tradicionalmente encontrados durante a realização de uma proposta de atividade desenvolvida presencialmente.

O resultado dessa expansão pode ser flagrado ao compararmos os seguintes aspectos: 1) em relação ao tópico, os participantes não necessariamente precisam reproduzir os conhecimentos trazidos apenas pelos professores ou pelos livros e materiais didáticos sobre o assunto da aula, pois, mais facilmente, podem acessar fontes de informação diversas, percebendo diferentes opiniões; notícias sobre esse tópico; discussão específica sobre o assunto, etc.; 2) em relação aos participantes, os alunos podem se comunicar com outros

¹⁵ Referência à expressão *technology-mediated L2 tasks* (CHAPELLE, 2003).

participantes que não integram a familiaridade cotidiana do seu contexto de ensino-aprendizagem, podendo, inclusive, interagir com diferentes níveis de proficiência quando em contato com pessoas conhecidas e desconhecidas; 3) em relação à forma de comunicação, à expressão oral cara a cara, geralmente praticada presencialmente, são acrescentadas outras possibilidades, como a comunicação mediada pela postagem escrita, ou oral assíncrona, através de sua gravação.

Em relação às propostas de atividades baseadas na interação aluno/computador, como o próprio nome já evidencia, são oportunizadoras do contato com formas linguísticas de maneira controlada, pois a interação aluno/computador prevê o planejamento que, muito raramente, pode ser alterado no decorrer de sua realização. Sendo assim, essas propostas de atividades são evidenciadas, por exemplo, “quando o aluno procede a cliques para avançar, ou para solicitar informações adicionais, tais como definições de palavras ou observação cultural sobre aquilo que lhe é apresentado” (CHAPELLE, 2003, p. 25). Nesse tipo de proposta de atividade, os alunos podem ter a oportunidade de interagir com textos escritos, imagens, segmentos de áudio ou vídeos, hiperlinks, entre outros elementos que compõem a web.

Além do exposto até agora, uma outra contribuição do estudo de Chappelle (2003) que dialoga intimamente com minha pesquisa diz respeito ao conjunto de características descritas que podem compor uma proposta de atividade online. Vale ressaltar que a apresentação desses traços consideraram outros estudos prévios que discutiram o papel da proposta de atividade no ensino de línguas (cf. PICA *et al.*, 1993; SKEHAN, 1996; SKEHAN; FOSTER, 2001). A síntese do conjunto desses traços são apresentados a seguir:

- 1) **Tópicos e ações.** Esse primeiro elemento se refere mais particularmente: a) ao objetivo da atividade, isto é, o que o aluno precisa realizar para concluir a atividade; b) aos tópicos (Quais são? São interessantes? São atuais? São específicos ou gerais? São pessoais, ou não?); c) aos processos, que dizem respeito ao engajamento do aluno durante a realização da atividade (Que gêneros textuais são praticados?); à complexidade cognitiva, (As atividades são interativas? Qual a natureza da interação? São controladas?); à localização, que diz respeito à localização do aluno no momento de realização de sua atividade;
- 2) **Participantes.** Considerando alunos, tutores/professores e computador, esse aspecto diz respeito a variáveis que devem ser consideradas tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem como um todo: o conhecimento do aluno em relação às informações da tarefa; seu comportamento em face de outro aluno; suas

razões para estudar inglês e seu conhecimento em relação ao uso do computador; o número de participantes considerados pela proposta de atividade.

- 3) **Forma.** Refere-se à linguagem da proposta de atividade: comunicação oral presencial; leitura, escrita, escuta e fala; movimentos da comunicação online (apontar, clicar no mouse, etc.); extensão de textos; tempo da atividade e da interação.
- 4) **Avaliação.** Esse último aspecto diz respeito à avaliação formal pelo professor e/ou por outro colega ou por alguma audiência externa, através do uso da internet.

Conforme ainda destaca Chapelle (2003), o conjunto de características proposto anteriormente, uma vez que considera a relação entre propostas atividades para o ensino de inglês e o uso das potencialidades tecnológicas, resulta em uma abertura de escolhas que precisam ser tomadas pelos proponentes das propostas de atividades online, que, no caso da minha investigação, representa-se na pessoa do(s) autor(es) responsáveis pelos conteúdos que são hospedados no Solar, ou seja, professor com formação coerente ao nível de ensino ofertado e com experiência nessa prática de elaboração didática.

O confronto com essa lista de características abstratas, descritas pela autora, com as propostas de atividades online constituintes do *corpus* da minha pesquisa parece poder me orientar para a realização do objetivo de minha investigação, qual seja o de categorizar os tipos de propostas de atividades online, considerando as informações que emergem dos próprios dados que refletem os traços que lhes garantem a responsabilidade de serem mediadoras do ensino a distância e as aproximações que podem ser feitas com a literatura já existente. Diferentemente de uma simples aplicação, ao mesmo tempo em que me parece possível a não identificação de alguma dessas características nas propostas de atividades online constitutivas do meu *corpus*, a possibilidade da elucidação de outras eventuais características que possam emergir dos meus dados, algo que ainda não tenha sido previsto pela autora, sempre me pareceu plausível, por serem resultantes das particularidades mais intrínsecas ao ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa no Solar.

A independência das propostas de atividades online em relação aos demais conteúdos que podem ser encontrados no AVA também é algo que já destaquei em trabalhos anteriores (LIMA, 2009; LIMA, 2010a; 2010b; 2010c; LIMA; ARAÚJO, 2010; LIMA, 2011; ARAÚJO; LIMA, 2011; LIMA; ARAÚJO; DIEB, 2011). Elas são responsáveis, em grande parte, pela forma de avaliação do conhecimento dos alunos. Dessa forma, elas podem representar uma avaliação que é feita pelo próprio aluno, quando oferecem respostas

automáticas às suas demandas (exercícios, perguntas, etc.), para que sejam corrigidas pelo aluno; ou podem representar uma avaliação formal, quando monitoradas e analisadas por tutores/professores, através da observação ou do seu recebimento após envio ou publicação pelos alunos. Sendo assim, as propostas de atividade online, naturalmente, possibilitam a atualização da flexibilidade em EaD (MORAN, 1997; BELLONI, 2002). Através da experiência, observo que os alunos podem optar por localizar e dedicar seu tempo à realização da proposta de atividade online para avaliação formal, em detrimento de outros conteúdos, de modo a testar seus conhecimentos prévios e, caso sintam-se bem sucedidos, encurtar o tempo dedicado em uma determinada(o) unidade/aula/módulo. Por outro lado, caso não consigam chegar a resultados satisfatórios, podem retornar aos conteúdos explicativos e/ou às propostas de exercícios para a realização da aprendizagem autodirigida (AMARAL; COSTA AMARAL, 2008).

Na EaD semipresencial¹⁶, as propostas de atividades online são responsáveis pela mediação dos conhecimentos que são trabalhados no período do curso que é realizado a distância, devendo dar conta, inclusive, da ausência da interação social face a face entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem, apresentando aos alunos opções em relação aos caminhos mais adequados às necessidades individuais, bem como podem contrastar informações conflitantes ou complementares, proposta fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem analítica e reflexiva (BRAGA; COSTA, 2000). As implicações pedagógicas que resultam dessa discussão apontam tanto para a flexibilidade dos recursos de interatividade da web, quanto para a criatividade dos professores/tutores responsáveis pela elaboração e oferecimento das propostas de atividades online na EaD. Ambos podem ser considerados agentes motivadores da manifestação de propostas de atividades online que oportunizem aos alunos o desenvolvimento da compreensão e produção oral em língua inglesa.

Para além da compreensão desenvolvida até agora, segundo Ramos (2004), as propostas de atividades online podem ser responsáveis pelos comportamentos dos sujeitos envolvidos no processo interacional de ensino-aprendizagem, de modo que alunos e professores precisam estar conscientes de suas responsabilidades ao desenvolverem ou realizarem suas propostas. É possível observar que, a partir disso, novos papéis são assumidos

¹⁶ Entende-se por EaD semipresencial a oferta que mescla o ensino realizado através de encontros presenciais e o ensino realizado a distância. No âmbito da UFC Virtual, a EaD semipresencial é realizada de modo que 20% da carga-horária dos cursos ofertados é ministrada presencialmente, e o 80% restante é ministrado a distância, através do uso do Solar, AVA da instituição.

pelos alunos, que devem ser capazes de atender às demandas das propostas de atividades que, possivelmente, levem-nos a utilizar as potencialidades de interatividade das tecnologias digitais de que se compõe o AVA. Em relação às responsabilidades dos alunos, cito o desenvolvimento de sua autonomia: eles terão que realizar o cumprimento das propostas de atividades online a partir de sua interação com as orientações presentes em seus enunciados. A depender dos objetivos da proposta de atividade online, os alunos podem ser orientados a: comunicar-se com um ou mais participantes através de ferramentas síncronas ou assíncronas; realizar pesquisas nos diversos sites disponíveis pela internet, em busca de informações relevantes ao conteúdo proposto para estudo; utilizar-se de recursos multimidiáticos para a construção de documentos para serem postados em portfólios; etc. (cf. SHETZER; WARSCHAUER, 2000). A previsão de realização dessas práticas podem ser flagradas nos enunciados que compõem as propostas de atividades online.

Levando isso em consideração, saliento que compreendo uma proposta de atividade online de forma que em seu entendimento possa se contemplar, também, “uma estratégia metodológica de uso do potencial dos ambientes virtuais de aprendizagem e dos recursos colaborativos da Web 2.0” (ARAÚJO JR., 2008, p.34). Para Araújo Jr. (2008, p. 35), as propostas de atividades online podem ser concebidas como “uma atividade realizada em ambiente virtual, motivante e significativa, realizada ao domínio da disciplina, e que utiliza recursos virtuais (vídeos, links externos, acesso à base de dados, etc.) e/ou físicos (biblioteca, laboratórios, pesquisa de campo, etc.) para sua execução”. O autor compreende, ainda, que existem diversas formas de se analisar uma proposta de atividade online e aponta a utilização de recursos digitais apropriados para sua realização como um aspecto que merece consideração. Essa concepção reforça a responsabilidade dos moderadores envolvidos na elaboração das propostas de atividades online, que, como parte de sua formação tecnológica, devem pesquisar os recursos a serem utilizados continuamente.

Leffa (2008) propõe um estudo que merece destaque em se tratando da compreensão da configuração das propostas de atividades online, pois reflete sobre o ensino de língua estrangeira, através do uso de propostas de atividades, dentro do conflito existente entre uma perspectiva resultante de dados mais teóricos e de uma perspectiva resultante da observação mais prática de sua realização. O autor, inicialmente, ao defender que a aprendizagem pode ser realizada sem a necessidade de ouvir explicações, ou ler manuais, ou usar simulações, uma vez que o que se aprende a fazer se aprende fazendo, muitas vezes, pelo uso de material autêntico, em situações autênticas de prática, incluindo as situações informais de ensino, problematiza o uso de exercícios no ensino de línguas. A problemática

desse uso é ilustrada através do exemplo de que há casos em que o aluno responde à folha de exercício de forma automática, entregando-a ao professor, preocupando-se apenas com a nota que será atribuída, resultante da avaliação. Isso faz com que os alunos sejam incapazes de estabelecer relações entre o que faz como resposta a uma proposta de atividade e a sua própria aprendizagem, objetivo do ensino. Nesse contexto, o professor realiza a avaliação dentro dos limites do próprio exercício, sem o cuidado de uma olhar para além do que é solicitado. A oferta desse modelo de ensino cumpre o papel de preparar o aluno para uma etapa seguinte da sua vida escolar/acadêmica, somente. Para Leffa (2008, p. 141), portanto, “a formalização do ensino e a crescente substituição do material autêntico pelo simulado acabaram gerando um abismo entre a teoria e a prática”.

Em seu trabalho, é possível observar que as expressões *exercício* e *atividade* são tratadas como sendo a mesma coisa, substituíveis uma pela outra sem alteração de sentido, não estabelecendo distinções entre o que pode ser considerado como exercício e o que pode ser considerado como atividade, concepções discutidas posteriormente por mim, tendo em vista o estudo de uma outra autora. Por isso, neste momento, tomo a decisão de uniformizar o uso dessas duas expressões, atividade e exercício, tratando-as com o sintagma *propostas de atividades*, de modo a refletir a própria uniformização da escrita desta tese, conforme já salientado anteriormente neste mesmo capítulo, bem como deixando evidente a minha posição frente a esse tipo de oferta pedagógica para o ensino.

Dessa forma, quando estou me referindo à oferta, ao produto encontrado em livros e materiais didáticos, às orientações refletidas em enunciados, aos comandos dados pelo professor, ao que é mais concreto e empírico, às instruções, faço uso da expressão *propostas de atividades*. Nesta tese, portanto, as expressões *atividade* e *exercício* são utilizadas tendo em vista seu tratamento através de um prisma mais abstrato, utilizadas mais adiante, particularmente, quando me proponho a apresentar e discutir essas duas (2) concepções sob o ponto de vista da elaboração de Cerqueira (2010). Sendo assim, o que, para Leffa (2008), não há distinção, conforme podemos observar no trecho a seguir, opto por fazer o tratamento por *propostas de atividades*.

O aluno preenche uma folha de **atividades** e a entrega para o professor preocupado apenas com o resultado da avaliação, incapaz de estabelecer uma relação entre o que fez e a aprendizagem final pretendida. O professor, por sua vez, avalia **o exercício** que ele mesmo propôs, dentro dos limites do próprio **exercício**, sem a preocupação de olhar além (LEFFA, 2008, p. 140, grifos meus)

Vale ainda destacar que o autor, muito embora utilize as expressões *atividade* e *exercício* de forma aleatória, dedica-se a manifestar seu entendimento sobre a distinção entre uma proposta de atividade (atividade ou exercício) e um *drill*, um tipo específico de proposta de atividade. Em sua argumentação, portanto, o *drill* representa o conjunto de propostas de atividades que evidenciam a tentativa de mecanização, através de propostas vistas como enfadonhas, desagradáveis, que orientam para a repetição, com ênfase na forma. Por outro lado, não sendo um *drill*, uma proposta de atividade pode ser vista com um caráter positivo, de realização mais prazerosa, com vistas ao alcance de objetivos mais coerentes com uma proposta comunicativa de ensino de língua estrangeira.

Leffa (2008, p. 142) traz para discussão a diferença entre teoria e prática subjacente à oferta de propostas de atividades no ensino de língua estrangeira. Na prática, existe a fragmentação, a busca por discriminar e classificar, a oferta uma quantidade numerosa de propostas de atividades especializadas e para atender a objetivos bem específicos. Em sua metáfora, “o aluno é visto como uma garrafa de gargalo estreito, de modo que a aprendizagem só ocorre se o conteúdo for colocado aos poucos, a conta-gotas”. As propostas de atividades para o ensino de língua estrangeira, portanto, não orientariam para o desenvolvimento da língua como um todo, mas, sim, para segmentos que, isolados, refletindo habilidades muito específicas, dificilmente oportunizariam o desenvolvimento de habilidades comunicativas maiores. Essas propostas de atividades oportunizariam, mais particularmente, a memorização de palavras, sem a possibilidade de construção de frases; a elaboração de frases, sem a possibilidade de uso da língua em contextos reais; a ausência de uso autêntico. Para o autor, é essa prática que reflete o uso de propostas de atividades que orientam a fragmentar segmentos menores até o nível do fonema, através da repetição de pares mínimos; da busca pelo automatismo, realizado do nível lexical ao pragmático; da repetição e manipulação de segmentos linguísticos, quanto à afirmação, negação e interrogação.

Por outro lado, de acordo com o autor, para o pensamento teórico, a tendência é compreender o aluno como um complexo indivisível, abrangendo a coletividade em que esse aluno está inserido. As propostas de atividades, dentro dessa perspectiva, devem levar em consideração o fato de que o conteúdo e o conhecimento são construídos na interação com os demais participantes do processo, através da contextualização.

Leffa (2008), também, deixa claro a proposta de ensino que poderia contribuir para melhores resultados em se tratando do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: uma tentativa de fusão, entre teoria e prática. Nessa perspectiva, não se pode oferecer um conjunto de fragmentos isolados de uma língua acreditando que se está ensinando

a língua, da mesma forma que não se pode acreditar que a aprendizagem de língua estrangeira possa ser realizada sem o conhecimento desses fragmentos. Baseado nas ideias de Vygotsky (1993), o autor acredita que uma proposta de atividade deva incluir seu objetivo evidente, para que os alunos estejam conscientes do mesmo para estabelecer a relação entre o que é feito e o que se é pretendido. Além disso, a proposta de atividade deve pressupor a comunidade com a qual o sujeito pode trocar suas experiências e suas ideias, de modo, também, a ajudar e a oferecer ajuda aos outros participantes da comunicação. Dessa forma, a proposta de atividade se torna “um processo de mediação para chegar a um determinado objetivo. Se esse objetivo não for compartilhado e a relação entre a atividade e o objetivo não for clara, a aprendizagem não ocorre” (LEFFA, 2008, p. 154).

Saliento, ainda, que, na conclusão de seu trabalho, Leffa (2008) reforça o *status* da proposta de atividade que tenho defendido há algum tempo. O autor, mesmo evidenciando que a aprendizagem pode ser dependente de variados fatores, deixa claro que, na maioria das vezes, a situação formal do ensino demanda que a simulação da realidade aconteça, sendo a proposta de atividade o único recurso para tentar desenvolver as habilidade comunicativas dos alunos. A variação, a contextualização e a compreensão de que elas são um meio para se chegar a um objetivo tornam-se, portanto, elementos fundamentais para a oferta de propostas de atividades para o ensino de língua estrangeira.

Ainda na tentativa de apresentar elementos teóricos que possibilitem a compreensão das propostas de atividades online, faço referência ao trabalho de Oliveira (2009, p. 16). A autora observa que 15 portais educacionais com propostas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de línguas reproduzem propostas de atividades online e conteúdos que não se relacionam com o ambiente virtual no qual eles estão hospedados. Aparentemente, suas propostas foram retiradas de um contexto presencial, não digital, e copiadas para os portais, sem a preocupação da apropriação das particularidades do contexto online, a exemplo das atividades online alheias às potencialidades de interatividade da web (cf. LIMA, 2009; LIMA; ARAÚJO, 2011). Além disso, as propostas de atividades online nos portais investigados não são responsáveis pela promoção de uma aprendizagem significativa e colaborativa. A própria autora chega à conclusão de que os portais não consistem em espaços que possam contribuir para a formação de uma pedagogia reflexiva. Sendo assim, o trabalho da autora é trazido para reflexão de modo a sugerir o seguinte questionamento: será que as propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa apresentam as mesmas características descritas pela autora, de modo que o Solar se

aproxime a um portal em que o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa não se faça possível?

Ressalto que, no contexto desta investigação, o AVA tem a particularidade de estar vinculado a fins institucionais, nesse caso, o Instituto UFC Virtual. Só por este motivo, acredito que o Solar deva hospedar propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa distintas dos resultados apontados pelo estudo de Oliveira (2009, p. 20-21). Os responsáveis pelo planejamento e oferecimento das propostas que são hospedadas no Solar devem ser mais cautelosos, primeiramente, por, no caso de nosso contexto, estarem oferecendo um curso de graduação, o que demanda muita responsabilidade, e, em segundo lugar, por carregar o nome de uma instituição federal de ensino superior. Sendo assim, acredito que o Solar, a cada momento em que é atualizado, constitui-se em algo muito mais complexo do que meros repositórios e distribuidores de diferentes informações “ancorados em uma visão tradicional de linguagem que prioriza a transmissão de conhecimento, principalmente relacionada aos componentes linguísticos da língua inglesa e ao papel ‘centralizador’ do professor”.

Concordo com Oliveira (2009) no que se refere ao esforço que deve ser dedicado aos estudos e a compreensão dos fenômenos que envolvem a interface linguagem e tecnologia, considerando relevante a investigação de portais educacionais, bem como de outras propostas que pretendam promover o processo de ensino-aprendizagem através de tecnologias digitais, como é o caso do curso de Letras/Inglês ofertado semipresencialmente fazendo uso do Solar. Os produtos oriundos desse tipo de estudo e reflexão são relevantes,

haja vista que o contínuo desenvolvimento das TIC e seu uso nos diversos âmbitos da sociedade, inclusive no contexto educacional, requerem profissionais na área de ensino e aprendizagem que saibam fazer uso das inúmeras possibilidades, especialmente as pedagógicas, oferecidas pelo surgimento dos diversos gêneros digitais (OLIVEIRA, 2009, p. 18)

Desse modo, assim como a autora, compreendo que o conhecimento aprofundado sobre os fenômenos emergentes dos contextos que relacionam ensino de língua inglesa e tecnologias digitais contribui para que nós professores possamos avaliar e utilizar essas oportunidades de modo efetivo e funcional e, assim, possibilitar ao aluno a ampliação de seus conhecimentos e competências em relação ao uso da língua em contexto real de comunicação. Gostaria de salientar, também, que vai ser com base nos resultados apontados pela autora que discutirei a minha compreensão da oferta de realização de propostas de atividades online em outras páginas da web, que podem ser consideradas como produtos importados da internet e

independentes da proposta de atividade online disponível no material didático hospedado no Solar, diferenciando-as de propostas de atividades que levem em consideração as potencialidades de interatividade da web. Vejamos os dois (2) exemplos a seguir:

Exemplo 4

“*Further Practice • More Greetings: <http://www.learnenglish.de/basics/greetings.htm> • More Greetings: <http://esl.about.com/od/beginnerpronunciation/a/greetings.htm> • Introductions: <http://esl.about.com/od/beginnerpronunciation/a/intros.htm> • To practice a bit more, click here: http://br.youtube.com/watch?v=G_H4scl4Zqg”¹⁷*

Exemplo 5

“*Need more practice? Go to: <http://www.usingenglish.com/quizzes/73.html> or <http://www.tcet.com/EAOnline/GrammarCentral/object.html>”¹⁸*

Em que medida os exemplos 4 e 5 podem contribuir para a elucidação e consequente elaboração de um modelo de ensino de inglês através da oferta de propostas de atividades online? Embora essas propostas de atividades estejam localizadas dentro do Solar, elas poderiam estabelecer alguma relação com o material didático hospedado nesse AVA? Tendo em vista a argumentação desenvolvida até agora acerca da minha compreensão sobre propostas de atividades online e o critério que estabeleço quando realizo o recorte da investigação que reflete minhas escolhas teórico-metodológicas, mais particularmente a análise das propostas de atividades online presentes no material didático hospedado no Solar, concluo que, muito embora elas possam ser consideradas para uma quantificação inicial, a reflexão sobre o possível tipo que as evidencia deva receber uma atenção secundária, cuja apreciação pode se embasar na contribuição de Oliveira (2009) acerca dos portais analisados em seu trabalho, pois elas fogem consideravelmente do escopo desta tese.

Ainda para a compreensão da configuração das propostas de atividades online, um outro estudo que merece destaque é o de Cerqueira (2010), citado anteriormente, pois traz elementos produtivos para uma possível categorização de seus tipos, através da discussão

¹⁷ “Prática adicional • Mais cumprimentos: <http://www.learnenglish.de/basics/greetings.htm> • Mais cumprimentos: <http://esl.about.com/od/beginnerpronunciation/a/greetings.htm> • Introduções: <http://esl.about.com/od/beginnerpronunciation/a/intros.htm> • Para praticar um pouco mais, clique aqui: http://br.youtube.com/watch?v=G_H4scl4Zqg”

¹⁸ “Precisa de mais prática? Vá para: <http://www.usingenglish.com/quizzes/73.html> ou <http://www.tcet.com/EAOnline/GrammarCentral/object.html>”

sobre a distinção entre o *status* de atividade e o *status* de exercício que podem ser atribuídos às ofertas de propostas de atividades para o ensino de línguas.

Assim como evidencia a autora o fato de não ser seu objetivo a análise aprofundada de livros didáticos, limitando-se apenas a utilizar alguns exemplos destacados desses como ponto de partida para tornar mais clara a distinção estabelecida sobre os dois conceitos, considero importante salientar que o meu objetivo, também, não é o de centrar este estudo na análise aprofundada de material didático para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador. No entanto, diferentemente da proposta da autora, as propostas de atividades online do material didático hospedado no Solar não são trazidas aqui como a ilustração de conceitos ou teorias que eu pretendo discutir ou estabelecer. Muito pelo contrário, elas possuem papel central na orientação do percurso investigativo por mim traçado, pois é através das informações emergentes da minha interpretação dos dados empíricos, neste caso, as propostas de atividades online atualmente já praticadas no AVA da UFC, que minha discussão acerca do ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador se desenvolve.

Em função disso, vale salientar, portanto, que os dados já trazidos para este capítulo, a título de exemplificação, não comprometem a edificação da argumentação a ser desenvolvida no capítulo de resultados, pois eles não cumprem, neste momento, a função de (pré) estabelecer um posicionamento definitivo que reflita sua interpretação em função dos objetivos que esta tese cumpre alcançar. Ao contrário, aqui, ou eles suscitam alguns questionamentos ou eles evidenciam a forma de como as contribuições teóricas podem ser aproveitadas para a elucidação da interpretação resultante das informações emergentes dos mesmos. Embora, portanto, eu opte por escolhas metodológicas distintas das realizadas para o estudo de Cerqueira (2010), acredito que a discussão apresentada no trabalho possa nortear a realização da minha pesquisa que, por ter uma natureza exploratória, tendo em vista o fato de ainda serem poucos os estudos acerca da didática utilizada para o ensino a distância, necessita de estudos prévios como esse, estimuladores da compreensão dessa configuração de possíveis propostas pedagógicas para o ensino.

Além disso, em seu estudo, muito embora a autora reflita sobre as concepções de atividade e exercício no âmbito do ensino de língua portuguesa como língua materna, em contexto presencial, mais particularmente na parte de produção textual, penso que a reflexão sobre sua contribuição possa ser útil aos meus objetivos. Essa reflexão gera elementos para o alcance do objetivo de categorizar os tipos de propostas de atividades online, pois pode considerar suas aproximações com essa visão dicotômica atividade *versus* exercício e elucidar

as possíveis ofertas de propostas de atividades online que são contempladas no ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa mediado por computador.

Minha decisão se justifica, também, ao ponderar sobre a motivação e a compreensão apresentada pela autora sobre o ensino de línguas, que precisa ser pensado de forma a contemplar uma abordagem comunicativa, isto é, oportunizar o aluno a fazer uso da língua em contextos reais, produzindo textos em gêneros e tipos diversificados. Tomando emprestadas suas próprias palavras, o ensino de línguas precisa levar em consideração os momentos “quando os alunos depararem com situações de uso da linguagem fora da sala de aula, uma vez que acreditamos que aquilo que se aprende (ou não) em sala de aula repercute na vida do aluno fora dela e vice-versa” (CERQUEIRA, 2010, p. 132). Pensar o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa sem levar em consideração essa dimensão comunicativa seria, no mínimo, negligenciar ganhos para a sua realização, sobretudo quando ele é mediado pelo computador.

Para o estabelecimento da distinção entre atividade e exercício, Cerqueira (2010), inicialmente, apresenta um breve percurso acerca das concepções sobre atividades e exercícios dentro de algumas das principais tendências pedagógicas. Conforme salienta a autora, as concepções sobre atividade e exercício podem ser encontradas subjacentes no âmbito de algumas tendências pedagógicas, o que, conseqüentemente, resulta em implicações sobre a compreensão da aprendizagem e da forma de conceber a educação como um todo. E, ainda segundo a autora, é dentro das tendências mais renovadas que a valorização das atividades realizadas pelos alunos podem ser flagradas mais evidentemente, por priorizarem as atitudes dos mesmos em sala de aula, por buscarem sua satisfação diante da vida e por considerarem a escola como um instrumento facilitador.

Corroborando com Cerqueira (2010, p. 132-133), acredito que pensar sobre propostas de atividades consiste em pensar sobre nossa compreensão do que seja aprendizagem e sobre o nosso entendimento das responsabilidades do ensino e da educação como um todo. Tendo isso em mente, o que compreendo como uma proposta de atividade online deve buscar mobilizar ações e atitudes por parte dos sujeitos, considerando seu contexto sócio-histórico e proporcionando momentos para a reflexão sobre sua participação no contexto da escola e da sociedade. Esse tipo de proposta ultrapassa, portanto, “a visão imediatista da sala de aula, refletindo-se na formação dos sujeitos, de uma forma mais ampla”, implicando uma relação complexa de trabalho por parte do professor e do aluno. Em relação à linguagem e à prática de comunicação, “ultrapassa as preocupações meramente gramaticais, pretendendo-se (porque muitas vezes não se alcança) que o ensino da língua

possa ter, de alguma forma, maior utilidade para a vida do aluno de uma forma geral”. Em uma perspectiva socioconstrutivista, pode-se enfatizar a diversidade de textos em diferentes gêneros e tipos produzidos socialmente em situações concretas de uso da linguagem.

Resumidamente, pensar a concepção de exercício implica lidar com: o reducionismo do processo de ensino-aprendizagem; o alcance de objetivos imediatos; a predominância do treinamento do que é ensinado; a carência do comprometimento com a formação para além da sala de aula; a verificação da aprendizagem em relação a algo específico; a orientação para seguir modelos regulares; e a carência de possibilidades de uso da criatividade. Por outro lado, a reflexão sobre a concepção de atividade se compromete com: a prioridade das atitudes do sujeito (aluno); a satisfação do aluno diante da vida; a escola como facilitadora; o foco nas necessidades e interesses dos alunos; a liberdade mediante a experiência; a ausência da mediação do mestre como uma possibilidade; a mobilização de atitudes dos sujeitos; a consideração do contexto histórico-social; o comprometimento com a condição para além da sala de aula; e a reflexão com a formação do sujeito. Desse modo, fica evidente a aproximação entre o que Leffa (2008) observa como a perspectiva da ordem prática e como a perspectiva da ordem teórica, respectivamente, exercício e atividade, de acordo com as concepções de Cerqueira (2010). Essa distinção pode ser observada através da síntese contemplada no tabela seguinte:

Tabela 1 – Síntese da proposta atividade *versus* exercício (CERQUEIRA, 2010)

ATIVIDADE	EXERCÍCIO
→ Considera o contexto sócio-histórico	→ Considera o alcance de um objetivo imediato
→ Enfatiza a diversidade de textos em diferentes gêneros e tipos	→ Orienta a seguir um modelo regular
→ Utiliza uma situação concreta de uso da linguagem	→ Utiliza uma situação desarticulada de uma função social

E, já que trago para reflexão essas duas concepções discutidas pela autora, dando sua compreensão acerca dos dois elementos, que defende a oposição entre atividade e exercício, isso me leva a pensar o porquê da atividade ser considerada a dimensão que corresponde ao tipo de oferta que pode garantir melhor o efeito da aprendizagem, em detrimento do exercício. Para apresentar uma possível resposta a essa pergunta, vale lembrar o que nos propõe o filósofo da linguagem Bakhtin (2010) em termos de explicação sobre o

fenômeno da comunicação humana, afinal, a oferta de ensino de língua estrangeira deve estar comprometida exatamente com o desenvolvimento de habilidades que garantam ao aluno a prática da comunicação, através da interação social, e, por isso, muitas ofertas de ensino de língua estrangeira recebem o rótulo de serem comunicativas.

Para Bakhtin (2010, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Sendo assim, os usos que fazemos da língua, através de tipos relativamente estáveis de enunciados orais e escritos emergentes da interação social entre interlocutores em um campo da atividade humana específica, são tão variados quanto os contextos em que nos fazemos presentes, por serem resultados do nosso comportamento e da nossa ação no mundo, refletindo as condições e as finalidades que compõem cada campo de comunicação. Esses tipos relativamente estáveis de enunciados, resultantes da fusão de conteúdo temático, de estilo verbal (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e de construção composicional, são elaborados por cada campo de utilização da língua e são denominados pelo autor de gêneros do discurso.

Ainda segundo Bakhtin (2010, p. 262), a língua se faz rica e variada devido ao fato de que a atividade humana tem uma variedade virtual inesgotável, sendo infinitos, conseqüentemente, os gêneros do discurso, e “a cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”. Bem, se o uso da língua e a atividade humana, compreendida como a nossa forma de se comportar e se posicionar no mundo, nossas práticas sociais, estão diretamente relacionados, parece-me muito oportuno que o ensino de línguas se comprometa com essas duas dimensões, uso e atividade, responsabilizando-se por ofertar o desenvolvimento das condições para que seu aluno possa ser bem sucedido na contemplação de suas necessidades, de seus interesses e de seus desejos.

Em suma, essa breve argumentação parece motivar Cerqueira (2010) a atribuir à atividade um *status* mais produtivo e relevante ao ensino de línguas, em detrimento das oportunidades carentes e pouco eficazes fomentadas por uma proposta que seja um exercício. No entanto, vale salientar, mais uma vez, que a compreensão dessa diferenciação não se faz uniforme e pacífica nem aos pesquisadores nem aos professores de línguas quanto ao uso das expressões para se referir às propostas de atividades. Para Leffa (2008), portanto, atividade e exercício, indiferentemente, podem contemplar tanto a concepção de atividade como a concepção de exercício, propostas por Cerqueira (2010), sendo que o *drill* é considerado um tipo específico de proposta de atividade que corresponde mais à concepção de exercício. Para mim, que parto dos dados empíricos para poder realizar a descrição da configuração dessas

ofertas no Solar, o AVA da UFC, denomino-os de propostas de atividades online, resguardando qualquer outra especificação ou distinção para a determinação de seus tipos, só possíveis de serem categorizados com base nos próprios dados da pesquisa.

Além disso, diferentemente da autora, cuja proposta é apresentar duas concepções distintas e de forma dicotômica, distinguindo atividade de exercício, considero mais produtivo entender essas duas dimensões de modo a estabelecer um *continuum* entre suas percepções. Em uma extremidade, prefiro compreender a dimensão do conjunto de características mais típicas da concepção sobre atividade; na outra extremidade, pode haver a dimensão do conjunto de características predominantemente da concepção sobre exercício; e, ao longo do *continuum*, pode existir a dimensão do conjunto de características que mesclam essas duas dimensões que foram tratadas como dicotômicas por Cerqueira (2010). Uma proposta de atividade que se posicione mais distante do extremo que lhe confere traços predominantemente de atividade reflete, assim, um maior reducionismo do processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o alcance de um objetivo imediato, através do treinamento do que é ensinado. Além disso, condiciona o sujeito a reproduzir um modelo regular e pode ser utilizada, muitas vezes, como um instrumento de avaliação da aprendizagem e de compreensão de um tópico específico. Como a harmonização dessas propriedades, seria possível observar, nessa proposta, a carência de possibilidades de criatividade, concretizando-se em um produto desarticulado de uma função social. Em relação à linguagem e à prática de comunicação, essa concepção fica “fundamentada numa visão tradicional de ensino de língua, em que essa deve ser analiticamente estudada, tendo em vista categorização, classificação e definição de termos e de classes de palavras”, podendo estar a serviço do ensino da gramática normativa. Propostas de atividades localizadas mais próximas ao extremo que lhes confere o *status* de exercício, portanto, podem levar o aluno a identificar segmentos específicos e a “treinar um determinado tipo de estrutura, em que deverá seguir um modelo [...] o que se espera do aluno é a sua capacidade em seguir instruções de uso” (CERQUEIRA, 2010, p. 133-134).

A decisão de estabelecer esse *continuum* pressupõe o entendimento da dinâmica de elaboração de propostas de atividades e a possibilidade de existência de propostas que mesquem tanto características de atividade quanto características de exercício, tendo em vista a diversidade dos objetivos de aprendizagem que podem ser flagrados no ensino de línguas. Minha experiência empírica de 3 anos como tutor nas disciplinas do curso Letras/Inglês já pode ser considerada suficiente para me distanciar de posturas mais simplórias.

Sendo assim, concretizar a formalização desse conhecimento se faz necessário para que o ensino de línguas continue a ser repensado e aperfeiçoado constantemente. Essa reflexão teórica me possibilita antecipar a divisão de, no mínimo, três (3) dimensões distintas dentro do *continuum*: 1) em uma extremidade, a do grupo de propostas de atividades que trazem consigo as características da concepção de atividade (dimensão mais quadriculada na figura a seguir); 2) ao centro, a do grupo de propostas de atividades que refletem a mistura entre as dimensões dos extremos; 3) na outra extremidade, a do grupo de propostas de atividades que apresentam, predominantemente, as características da concepção de exercício (dimensão mais arredondada na figura seguinte). Essa possibilidade de compreensão da oferta de propostas de atividades no ensino de línguas pode ser vislumbrado na ilustração a seguir¹⁹:

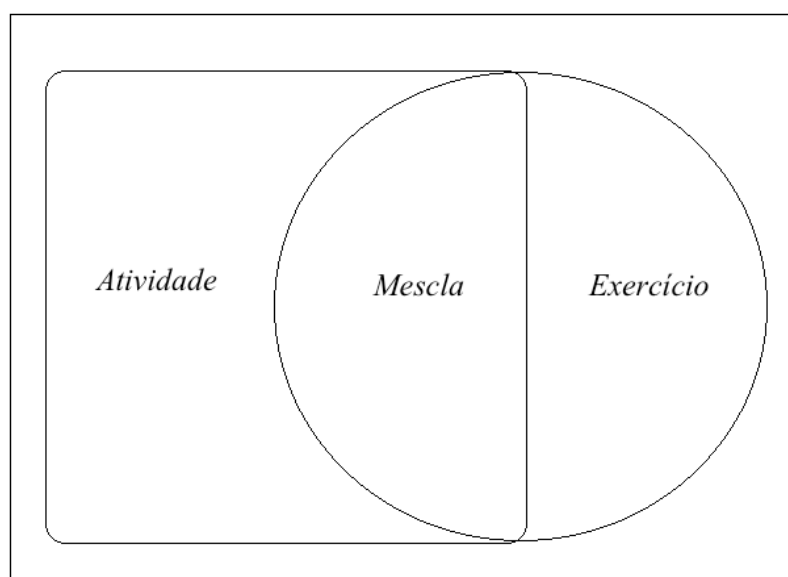


Figura 1 – *Continuum* atividade/exercício

Vale salientar que essa possibilidade de divisão elementar apresentada na figura 1 é o resultado de minha compreensão de como pode ser pensada, teoricamente, a oferta de propostas de atividades para o ensino de línguas. Como deixei claro anteriormente, meu esforço nesta investigação não consiste em apresentar dados que possam corroborar com essa proposta de elaboração, apenas teórica, pois os dados empíricos constituem papel central na orientação do percurso realizado nesta pesquisa. Resta-me, portanto, perceber se realmente é possível pensar a oferta de propostas de atividades para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador dessa forma. Apenas os dados, isto é, as próprias

¹⁹ As formas das dimensões ilustradas, mais quadriculada e mais arredondada, são assim diferenciadas para representar o fato de que atividade e exercício consistem em concepções distintas.

propostas de atividades online já praticadas no ensino de inglês a distância, podem trazer informações que corroborem, ou não, com a possibilidade de se pensar a oferta de propostas de atividades online levando em consideração o *continuum* apresentado, bem como evidenciar em que se consiste a configuração de uma proposta de atividade online que apresente a mistura das características trazidas pela compreensão das concepções de atividade e exercício descritas, anteriormente, de forma dicotômica.

A conclusão resultante da discussão trazida pelo trabalho de Cerqueira (2010) ainda evidencia que o ensino da produção escrita em sala de língua portuguesa tem se caracterizado, predominantemente, pela oferta de exercício, com um fim específico evidente, desarticulado de uma função social mais ampla. Seriam essas características as mais predominantes e constitutivas das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador? Na tentativa de apresentar elementos teóricos que elucidem a discussão suscitada pela indagação anterior, é importante que as concepções acerca de propostas de atividades online seja discutida, de modo que seja possível flagrar os traços que lhes garantem a responsabilidade de serem mediadoras do ensino a distância.

Dentro de uma perspectiva sociocultural, Lima S. (2011, p. 839) defende a ideia de que as propostas de atividades possam ser colaborativas, pois, assim, elas proporcionam a interação social entre os alunos, o que pode estimular a negociação e o *feedback* e levar à aprendizagem da língua estrangeira. Vale ressaltar que essa interação é central para a perspectiva de ensino de línguas a que a autora se filia, que considera que “[...] a aprendizagem é também um processo mediado, que depende de processos compartilhados (como a interação face a face) e que pode envolver a solução de problemas e a negociação”²⁰. Sendo assim, e mais precisamente, as propostas de atividades, quando colaborativas seriam

projetadas com o propósito comunicativo de alcançar um objetivo específico. O papel do professor no processo é selecionar temas interessantes e atividades que desafiarão seus alunos do ponto de vista social e linguístico. A língua será uma ferramenta para realizar as atividades com ênfase em significado e comunicação. Os alunos precisam testar suas hipóteses sobre como a língua funciona para certificarem que eles são compreendidos por seus interlocutores. Neste sentido, atividades colaborativas proporcionam oportunidades para a experiência linguística²¹ (LIMA, S. 2011, p. 841).

²⁰ Minha tradução livre de: “[...] learning is also a mediated process, which depends on shared processes (such as face-to-face interaction) and which may involve joint problem solving and negotiation”.

²¹ Minha tradução livre de: “[...] designed with a communicative purpose to reach a specific goal. The role of the teacher in the process is to select interesting topics and tasks that will challenge their students from a social and linguistic perspective. Language will be a tool to accomplish the tasks with emphasis on meaning and

Será que as propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa no Solar refletem uma configuração com propriedades colaborativas, o que pode evidenciar um tipo específico dessas propostas? Caso afirmativo, é possível que haja, em seus enunciados, traços que prevejam a atuação do tutor/professor de forma mediadora, oportunizando os alunos a interagirem ativamente, através de iniciativas e de experiências com a língua inglesa (LIMA, S. 2011). Uma resposta mais precisa à indagação anterior, a releitura e o detalhamento da compreensão apresentada sobre o *continuum* atividade/exercício e a elucidação dos tipos de propostas de atividades online, entretanto, só podem ser apreciados frente aos dados empíricos de minha investigação, ou seja, as propostas praticadas no ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa no Solar, apresentadas no capítulo de resultados e discussão.

2.2 Do ensino da compreensão e produção oral em língua estrangeira

Meus alunos sempre me perguntam/perguntaram o porquê de ser tão difícil aprender inglês²². Juntamente com eles, apontamos as oportunidades que temos, em solo brasileiro, de praticar a língua inglesa, e observamos que ainda não são muitas, o que pode contribuir no desenvolvimento dessa sensação, mesmo percebendo que, ao longo dos anos, essas oportunidades tenham se multiplicado, devido à entrada de capital estrangeiro no Brasil (turismo, empresas, etc.) e à interação oportunizada pelas tecnologias digitais. Além disso, conforme Harmer (1998, p. 24),

Nem todos os adultos que entram em contato com uma língua estrangeira a aprendem. Eles podem não querer isso. Talvez a língua com que eles entrem em contato, em seu ponto de vista, seja muito complexa para eles. Talvez, eles não escutem ou vejam o suficiente da língua ou não tenham muitas oportunidades para experienciá-la²³

communication. Learners need to test their hypotheses about how a language works to confirm they are understood by their interlocutors. In this respect, collaborative tasks provide opportunities for language experimentation”.

²² Embora em contextos diferentes e com objetivos distintos, as inquietações dos estudantes de inglês são bem semelhantes. As dificuldades de se aprender inglês são apontadas pelos graduandos que foram meus alunos no período que lecionei na licenciatura semipresencial em Letras/Inglês da UFC, quando eu atuava na condição de tutor a distância da CAPES/UAB; e pelos estudantes da educação profissional e tecnológica que estão sendo meus alunos atualmente nos cursos ofertados pelo (IFRN), onde atuo na condição de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

²³ Minha tradução livre de: “not all adults who come into contact with a foreign language learn it. They might not want to. Perhaps the language they come into contact with is, in their view, just too complex for them. Perhaps, they don’t hear or see enough of it or have sufficient opportunities to try it out”.

O autor, ainda, salienta que, durante o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em sala de aula, ficamos diante de uma série de limitações que são inexistentes quando presenciamos a exposição natural dessa língua em contexto de uso real. A expressão da língua falada sem emoções e a falta de oportunidade de receber ajuda dos falantes que estão ao seu redor são algumas delas. Mesmo sinalizando para o fato de que as condições de aprendizagem de uma língua em contexto real de comunicação são difíceis de serem replicadas em sala de aula, o autor encoraja os professores de línguas a considerarem alguns elementos que podem contribuir para superar as possíveis limitações de um contexto formal de ensino, a saber: o engajamento, responsável pelo despertar do interesse dos alunos em sala de aula pelo tópico/assunto que deve ser estudado; o estudo, responsável pelo foco na prática da língua e na consciência do seu funcionamento; e a atividade, responsável pelo oferecimento de propostas de atividades e exercícios planejados para os alunos utilizarem a língua estrangeira da forma mais livre possível²⁴. Adiante, ao contemplarmos os estudos sobre o ensino de línguas mediado por computador, observaremos que esses elementos podem ser atualizados, também, na modalidade de ensino semipresencial e a distância.

Vale destacar que as propostas de atividades são consideradas uma dimensão relevante, independentemente da modalidade de ensino, podendo ter seu papel ampliado diante das particularidades do ensino de línguas mediado por computador, conforme evidenciado na seção anterior, que discutiu sua responsabilidade na oferta de um ensino comprometido com o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Em relação ao ensino da compreensão oral, Harmer (1998; 2001) aponta que uma de suas funções mais importantes é a de oportunizar ao aluno a exposição de diferentes variações linguísticas. Ademais, vale destacar que esse processo oportuniza o desenvolvimento de uma aprendizagem subconsciente, devido à exposição à informação, à gramática, à pronúncia, ao ritmo, à entonação, ao timbre e à tonicidade. O autor ainda aponta como especificidade do ensino dessa habilidade a velocidade com que uma proposta de atividade de compreensão oral pode ser realizada. Para o autor, diferentemente do ensino da compreensão e produção escrita²⁵ e da produção oral, uma atividade de compreensão oral ignora as individualidades relacionadas ao ritmo dos alunos. Em relação a isso, cabe o comentário de que o autor não vislumbra os contextos de ensino-aprendizagem em ambientes

²⁴ Muito embora o autor utilize as expressões por mim traduzidas na forma verbal – “engage”, “study”, “activate”, optei por utilizá-las na forma nominal, acreditando que o significado de suas ações no processo de ensino-aprendizagem de línguas se fazem transparentes através das expressões “engajamento”, “estudo” e “atividade”, não comprometendo a compreensão do original.

²⁵ *Reading e writing.*

virtuais, através das tecnologias digitais, pois a sua concepção sobre o ensino da compreensão oral se restringe ao contexto da sala de aula presencial.

Diferentemente desse, o ensino da compreensão oral em EaD virtual parece poder oportunizar uma interação ilimitada entre os alunos e o áudio, no sentido de que, muito possivelmente, os alunos possam fazer uso do áudio tantas vezes quanto necessárias para a realização das propostas de atividades, de acordo com o seu ritmo individual e, obviamente, com as condições técnicas necessárias de que dispõem para sua realização. Considero interessante observar que a primeira especificidade apontada pelo autor diz respeito às propostas de atividades para o ensino de habilidades orais, o que ratifica a saliência desses componentes no ensino de língua estrangeira e me permite corroborar a relevância da minha opção por realizar um estudo das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa.

Outra especificidade, apontada pelo autor, em relação ao ensino da compreensão oral, diz respeito ao contato com a língua estrangeira atualizada com algumas particularidades mais típicas da língua falada, como as repetições, as hesitações, as omissões, etc. Com isso em mente, Harmer (1998) sintetiza seis (6) princípios básicos que devem ser levados em consideração quando da realização do ensino da compreensão oral. São eles: 1) as caixas de som são tão importantes quanto o áudio²⁶, de modo que ofereçam um som de qualidade aos alunos; 2) a preparação é vital, isto é, o professor deve estar muito familiarizado com o áudio, e os alunos devem ter seu conhecimento prévio ativado com relação aos conteúdos que serão apresentados pelo áudio; 3) uma vez não será suficiente, de modo que, para que haja uma compreensão satisfatória do áudio, é bem provável que os alunos precisem escutá-lo mais de uma vez; 4) os alunos devem ser encorajados a compreender o conteúdo, não apenas a gramática, de modo a relacionar forma e função; 5) diferentes estágios/níveis demandam diferentes atividades de compreensão oral; 6) bons professores exploram os áudios ao máximo.

Ainda tendo em vista o ensino da compreensão oral, vale destacar que o vídeo possui papel tão importante quanto o áudio. No entanto, para Harmer (1998, p. 108), o vídeo pode ser considerado um instrumento mais caro ao processo de ensino-aprendizagem, pois “os falantes podem ser vistos. O movimento dos seus corpos dá dicas para o significado,

²⁶ Devido à data de publicação do livro, o autor faz referência ao uso de gravadores e fitas, ora utilizados para o ensino da compreensão oral. Saliento, então, que, no meu texto, faço referência a outro tipo de tecnologia de modo a reproduzir as ideias do autor sem alterar significativamente a compreensão dos princípios descritos.

como também as roupas que eles vestem, sua localização etc. O conhecimento prévio pode ser contemplado de forma visual”²⁷.

Quanto ao ensino da produção oral, considero importante destacar uma preocupação concernente ao ensino dessa habilidade:

não vamos focar na prática de língua controlada em que estudantes dizem muitos enunciados utilizando uma forma específica de gramática ou uma função específica, por exemplo. [...] O tipo de produção oral sobre a qual estamos falando aqui é quase sempre uma atividade. Em outras palavras, os alunos estão usando toda e qualquer língua em seu comando para realizar algum tipo de atividade oral. O importante é que haja uma tarefa para ser realizada e que os alunos devam querer realizá-la²⁸ (HARMER, 1998, p. 87).

O trecho anterior se relaciona claramente com o meu interesse de investigação, uma vez que opto por eleger as propostas de atividades como prisma pelo qual o meu estudo será desenvolvido, tomando como base o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa mediado por computador. Para o autor, há três (3) razões básicas que explicam o porquê de se pensar a perspectiva do ensino da produção oral através de propostas de atividades²⁹, a saber: o **ensaio**, que leva os alunos à discussão e à prática de linguagem a ser realizada em um contexto fora de sala de aula; o **feedback**³⁰, que oferece ao professor a oportunidade de avaliar o desenvolvimento das aulas e observar os problemas existentes, além de conscientizar os alunos em relação à sua produção oral; o **engajamento**, resultante de propostas de atividades orais motivadoras, que garantem o interesse e a participação dos alunos.

Para Brown (2000a, p. 1), o processo de ensino-aprendizagem de outra língua pode ser descrito como complexo, porque “sua pessoa como um todo é afetada a partir do momento que você se esforça para ir além dos limites de sua primeira língua e em direção a

²⁷ Minha tradução livre de: “speakers can be seen. Their body movements give clues as to meaning, so do the clothes they wear, their location etc. Background information can be filled in visually”.

²⁸ Minha tradução livre de: “It is importante to be clear about the kind of speaking this chapter is talking about. We are not going to look at controlled language practice where students say a lot of sentences using a particular piece of grammar or a particular function, for example. [...] The kind of speaking we are talking about here is almost always an activate exercise. In other words, the students are using any and all the language at their command to perform some kind of oral task. The important thing is that there should be a task to complete and that the students should want to complete it”.

²⁹ *Speaking tasks* (HARMER, 1998, p. 87).

³⁰ Opto por deixar essa expressão sem tradução, uma vez que pude observar que os autores apresentam, em sua literatura em língua portuguesa, essa mesma decisão.

uma nova língua, uma nova cultura, uma nova forma de pensar, sentir e agir”³¹. Levando em consideração diversas concepções de língua e de aprendizagem, o autor evidencia a dificuldade de vincular qualquer prática de ensino de língua estrangeira a um método ou tendência específica. Grosso modo, quando tratamos de ensino de línguas, lidamos com fenômenos tão complexos que se restringir a uma única concepção de língua e a uma única concepção de aprendizagem pode resultar na atualização de posturas e uso de estratégias pouco flexíveis e produtivas para o sucesso no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Faz-se, portanto, necessário pensar em termos de abordagem (*approach*), compreendida como um conjunto de princípios atualizados pelo professor no desenvolvimento de sua prática pedagógica, levando em consideração as especificidades dos contextos nos quais ele é participante do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Sendo assim, é importante percebermos que para ensinar uma língua estrangeira

não há receitas instantâneas. Nenhum método rápido e fácil é garantido para proporcionar o sucesso. Cada aluno é único. Cada professor é único. Toda relação aluno-professor é única, e todo contexto é único. Sua tarefa como professor é entender as propriedades dessas relações. Usando uma abordagem cautelosa, transparente e eclética, você pode construir uma teoria baseada em princípios de ensino-aprendizagem de língua estrangeira”³² (BROWN, 2000a, p. 14).

Essa compreensão, sob o rótulo de *abordagem comunicativa* para o ensino de línguas, considera elementos gramaticais, discursivos, sociais, culturais e pragmáticos da língua ensinada. Além disso, explora, também, práticas pedagógicas que oportunizem o desenvolvimento da comunicação para a vida real dentro da sala de aula, proporcionando aos alunos habilidades que os façam produzir em língua estrangeira para além do que é praticado no contexto formal de ensino. Sintetizando as principais características dessa abordagem, temos: 1) aulas cujos objetivos são focados em componentes da competência comunicativa (gramatical, discursivo, funcional, sociolinguístico e estratégico); 2) experiências com o uso pragmático, autêntico e funcional da língua, com propósitos comunicativos significativos; 3) fluência e correção gramatical como princípios subjacentes à comunicação; 4) uso da língua em contextos para além da sala de aula; 5) reflexão sobre estilo e estratégias de aprendizagem

³¹ Minha tradução livre de: “Your whole person is affected as you struggle to reach beyond the confines of your first language and into a new language, a new culture, a new way of thinking, feeling, and acting”.

³² Minha tradução livre de: “There are no instant recipes. No quick and easy method is guaranteed to provide success. Every learner is unique. Every teacher is unique. Every learner-teacher relationship is unique, and every context is unique. Your task as a teacher is to understand the properties of those relationships. Using a cautious, enlightened, eclectic approach, you can build a theory based on principles of second language learning and teaching”.

e o desenvolvimento da autonomia; 6) professor facilitador e orientador (BROWN, 2000b, p. 43).

Brown (2000b, p. 267) ainda defende que a realização da compreensão oral interativa deve ser encorajada. Nela, os alunos são convidados a participarem ativamente em discussões, debates, conversações, etc., tendo por base o áudio, o que leva automaticamente à produção oral de forma autêntica no processo de comunicação. Além disso, essa proposta corrobora com a compreensão de que, no ensino de língua estrangeira, deve haver a integração das habilidades praticadas, separadas na literatura sobre o tema apenas por uma questão didático-pedagógica, uma vez que “de uma visão comunicativa e pragmática da sala de aula de língua, as habilidades de compreensão e de produção oral são intimamente entrelaçadas”³³.

Brown (2000b) sintetiza seis (6) princípios básicos que devem ser levados em consideração no desenvolvimento de técnicas que oportunizem a compreensão oral. São eles: 1) em uma perspectiva interativa, ter cuidado para não negligenciar a importância de técnicas específicas para o desenvolvimento da compreensão oral; 2) usar técnicas que são motivadoras; 3) usar contextos e língua autênticos; 4) considerar cuidadosamente as respostas dos alunos ao áudio; 5) encorajar o desenvolvimento de estratégias de compreensão oral; 6) incluir técnicas que enfatizem o ensino que resulta na compreensão oral a partir de formas linguísticas e o ensino que resulta na compreensão oral a partir do conhecimento de mundo.

Para o ensino da produção oral, o autor menciona sete (7) princípios: 1) usar técnicas que deem conta das necessidades dos alunos, com foco na correção (clareza, articulação, gramaticalmente e fonologicamente de acordo com o padrão formal), na interação, no significado e na fluência; 2) oferecer técnicas motivadoras; 3) encorajar o uso de linguagem autêntica em contextos significativos; 4) oferecer correção e *feedback* apropriados; 5) utilizar a relação natural entre compreensão e produção oral; 6) dar oportunidades aos estudantes para eles iniciarem a comunicação oral; 7) encorajar o desenvolvimento de estratégias de produção oral. De maneira integrada, levando em consideração os princípios supracitados, o professor do ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa pode desenvolver uma postura instigadora, participante e provedora de *feedbacks* significativos, oferecendo, discretamente, sugestões de respostas quando notar alguma limitação de seus alunos, mostrando-se entusiasmado com o oferecimento das propostas de atividades e oferecendo correção útil de forma gentil.

³³ Minha tradução livre de: “From a communicative, pragmatic view of the language classroom, listening and speaking skills are closely intertwined”.

Levando em consideração os princípios desses autores, refletindo-os à luz de uma perspectiva de ensino mediado por recursos digitais, é possível flagrar a atualização do potencial tecnológico na tentativa de promoção da interação e da comunicação mediadoras dos objetivos de ensino. Isso, portanto, pode ser flagrado através da oferta de ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa elucidada pelos dados desta investigação e que são conduzidas pelos tipos de propostas de atividades online presentes no material didático hospedado no Solar. Antes disso, entretanto, cabe uma breve reflexão acerca da compreensão das possíveis relações que podem ser estabelecidas entre ensino e tecnologia, apresentada na seção a seguir.

2.3 Da relação entre ensino e tecnologia

É importante perceber que, independentemente da época e das modalidades de ensino (presencial, semipresencial, a distância), o ensino da compreensão e produção oral sempre pode ser favorecido por propostas de atividades e por tecnologias, quando elas se demonstram exploradas à luz de uma intervenção didática bem planejada. Adiante, dou continuidade à compreensão teórica das possíveis relações que as propostas de atividades podem ter com a tecnologia digital mediadora de seus objetivos, enfocando, agora, a dimensão tecnológica dessa relação, fundamentada pelos estudos que abordam o ensino de línguas mediado por computador.

Inicialmente, para termos uma melhor compreensão sobre a relação entre ensino de línguas e tecnologia, é importante reforçar que o uso da tecnologia, sentido lato, no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, não teve seu início com o uso do computador, nem mesmo foi o computador, portanto, a primeira tecnologia a sofrer algum tipo de censura pelas políticas praticadas em alguns contextos educacionais (PAIVA, no prelo).

Baseando-me em Paiva (no prelo), gostaria de apontar alguns marcos que elucidam, brevemente, o histórico do desenvolvimento do uso da tecnologia em função da otimização do ensino de línguas:

- 1578 – Primeiro livro de gramática. Relevância para o ensino de línguas: oferta de descrições linguísticas; aprendizagem da sintaxe da língua;
- 1658 – Livro de vocabulário ilustrado. Relevância para o ensino de línguas: memorização de itens lexicais.
- 1878 – Invenção do fonógrafo (cilindro), seguido pelo gramofone, com gravação em discos e, posteriormente, pela fita magnética (gravador de fita magnética: 1940).

Relevância para o ensino de línguas: foco na oralidade, através da imitação e da repetição de amostras de fala gravadas por nativos.

- 1930 – Desenho animado. Relevância para o ensino de línguas: filme para o ensino de inglês básico.
- 1950 – Laboratórios de línguas. Relevância para o ensino de línguas: vistos como um fracasso por impossibilitar a atualização do conceito de língua como comunicação e abordagens que visavam à interação.
- 1960 – Rádio, seguido pela Televisão, DVD e, posteriormente, pelo computador (CD-ROM). Relevância para o ensino de línguas: desenvolvimento da EaD. Tv, dvd, cd-roms, computador.
- 1997 – Web. Relevância para o ensino de línguas: páginas da internet na língua alvo; interação por e-mail, lista de discussões e fóruns; experiência linguística autêntica; comunicação.
- Século XXI – Web 2.0. Relevância para o ensino de línguas: uso de redes de relacionamento, blogs, repositórios de vídeos, enciclopédia mundial, etc., que oferece a oportunidade dos estudantes efetivamente praticar a comunicação de forma diversificada.

Vale destacar que a autora, ao apresentar essa retrospectiva histórica, deixa claro que ela não pode ser vista de forma linear no Brasil, pois as enormes diferenças sociais fazem com que, em alguns lugares, nem mesmo as tecnologias básicas como o papel, o livro e a eletricidade possam ser utilizadas, em virtude da carência presente em algumas comunidades. Além disso, “muitas tecnologias já obsoletas, como o projetor de slides, por exemplo, nunca chegaram a determinadas escolas” (PAIVA, no prelo, p. 14). Acrescento a isso um outro detalhe que me parece importante. Em alguns casos, vale refletir sobre a possibilidade de não serem apenas as limitações sociais de natureza econômica que impeçam que o uso dos recursos tecnológicos digitais alcancem o contexto de ensino-aprendizagem de línguas, mas, também, a decisão pessoal de cada profissional de querer utilizá-los, ou não. Vale ressaltar que, embora hoje em dia haja muita tecnologia planejada para ter seu uso e aplicação de forma intuitiva, ainda são necessárias uma dedicação e uma abertura pessoais para querer conhecer mais, aprender mais e se apropriar das novidades oferecidas pelo mercado tecnológico com o objetivo de aplicá-las na educação.

Tendo em vista esse uso da tecnologia digital na educação, corroboro com Lankshear, Snyder e Green (2000), pois pondero que os professores, atualmente, precisam ter

um conhecimento inicial sobre a web para que, posteriormente, eles possam atualizá-lo de modo a realizar uma atuação mediadora efetiva na sua experiência profissional. Um dos grandes desafios dos profissionais da educação, de maneira geral, consiste em

aprender como abordar o uso das novas tecnologias de forma eficiente, ética e responsável, com vista ao aproveitamento do seu potencial educativo. [...] Se elas são abordadas com sensibilidade e sensatez, as novas tecnologias oferecem aos professores possibilidades expansivas para a inovação e renovação profissional, bem como importantes novas possibilidades de aprendizagem³⁴

Com isso, depreendo que os professores que têm consciência sobre o potencial interativo da web podem desenvolver, mais facilmente e eficazmente, práticas pedagógicas que compreendam o ensino significativo da língua inglesa, também, em AVA, na medida em que apresentem capacidade de atualizar uma postura crítica e reflexiva em relação às decisões concernentes ao uso das tecnologias digitais em sua atuação profissional. Além disso, nós professores precisamos “encontrar formas eficazes e adequadas de utilização dessas tecnologias para ajudar a preparar seus alunos para participar independente, competente, e criticamente em contextos pós-escolares”³⁵ (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 2), e, conforme tenho defendido, a oferta de propostas de atividades online parecem poder contribuir muito com essa conjuntura.

Tendo em vista o potencial interativo evidenciado como o resultado da imbricação entre ensino e tecnologia, Primo (2001) nos apresenta uma proposta de divisão em relação ao tipo de interação que pode ser realizado em contexto digital. Por um lado, pode-se compreender a interação reativa, que é responsável pelo fluxo previsível, o disparo de informações pré-determinadas, as relações de ação-reação/estímulo-resposta. Essas características são relacionadas ao que, nesta tese, tenho apresentado sob o rótulo de interação, sem a apresentação de uma qualificação a esse tipo, compreendendo-a de maneira mais genérica. Por outro lado, pode-se compreender a interação mútua, que é responsável pela cooperação, o intercâmbio, o debate, a discussão, a transformação mútua e a negociação. Essas características são relacionadas ao que, nesta tese, tenho me referido como interação, só que qualificando-a, por exemplo, sob o rótulo de interação social, ou explicando que é a

³⁴ Minha tradução livre do original: “to learn how to approach the use of the new technologies efficiently, ethically and responsibly, with a view to tapping their educational potential. [...] if they are approached sensitively and sensibly, new technologies offer teachers expansive possibilities for innovation and professional renewal, as well as important new possibilities for learning”.

³⁵ Minha tradução livre do original: “find effective and appropriate ways of using these technologies to help prepare students to participate independently, competently and critically in post-school contexts”.

interação que é realizada entre os participantes do processo de ensino aprendizagem, entre os alunos, etc.

Chapelle (2003) apresenta quatro (4) formas de abordar a investigação que lida com a interface ensino de línguas e tecnologia: 1) com ênfase na comparação; 2) com ênfase no software; 3) com ênfase nos alunos; 4) com ênfase nas propostas de atividades. Acreditando que essa proposta de recorte possa resultar em dados significativos para o desenvolvimento da pesquisa em LA e ensino de línguas, opto pelo estudo das propostas de atividades online praticadas no ensino da compreensão e produção oral no curso de graduação semipresencial Letras/Inglês do Instituto UFC Virtual, pois, posteriormente, esses dados podem servir de objeto para reflexão sobre a compreensão, o planejamento, a seleção e a elaboração dos conteúdos hospedados em AVA, refletindo concepções de ensino e de língua subjacentes ao fazer pedagógico em contexto digital.

Selecionando a web como uma tecnologia digital a ser utilizada em contextos educacionais, Cristea (2004) defende sua personalização para o processo de ensino-aprendizagem, pois acredita que essa confluência possa resultar em efeitos sinérgicos. Para isso, precisamos compreender a web 2.0 como um fenômeno que prioriza a autoria e a construção e o compartilhamento de informações, vinculando-os ao propósito de promover o resultado desse construto de modo a levar em consideração a diversidade de cultura, língua, educação e limitação de seus usuários em todo o mundo³⁶. Essa particularidade me parece suficiente para encorajar os linguistas aplicados que se interessam pelo ensino de línguas e os professores de línguas a estudar e fazer uso dos mais variados recursos da web no ensino-aprendizagem. Assim, podemos contemplar esse processo sendo realizado com ênfase na comunicação, a partir da interação social de seus participantes de forma autêntica.

Na mesma senda, trilham Aroyo e Dicheva (2004) apontando que essa personalização pode resultar em um processo que encoraje, favoreça e possibilite a manutenção de um sistema de fácil navegabilidade pelos usuários, bem estruturado e de autoria automatizada. Assim, os participantes do processo de ensino-aprendizagem podem encontrar o equilíbrio entre a exploração dos conteúdos, as informações disponibilizadas online e a coleção e manutenção desses dados. Sendo assim, advogar em favor da adaptação das potencialidades da web para o ensino-aprendizagem de línguas através do uso de AVA significa, grosso modo, “[...] habilitar máquinas para interpretar e processar as informações

³⁶ Mais informações a esse respeito são disponibilizadas no site <http://www.w3.org/2001/sw/>

presentes na World Wide Web com o objetivo de melhor assistir os indivíduos na realização de suas várias tarefas” (HENZE *et al.*, 2004, p. 82)³⁷.

Ainda considerando o ensino de línguas mediado por computador, é importante ressaltar uma compreensão clara do que seja um AVA, afinal, a minha investigação visa à análise de propostas de atividades online que são publicadas em um material didático específico que tem a finalidade de ser hospedado no Solar, AVA institucional da UFC. Para Paiva (2010, p. 357), os ambientes virtuais de aprendizagem “oferecem espaços virtuais ideais para que os alunos possam se reunir, compartilhar, colaborar e aprender junto”, como resultado da necessidade do gerenciamento de propostas pedagógicas que se utilizam das potencialidades de interatividades da web. Além disso,

Esses aplicativos, geralmente, oferecem uma interface gráfica e algumas ferramentas, tais como: ferramentas de comunicação assíncrona (fórum, e-mail, blog, mural) e síncrona (chat); ferramentas de avaliação e de construção coletiva (testes, trabalhos, wikis, glossários; ferramentas de instrução (textos, atividades, livros, vídeos); ferramentas de pesquisa de opinião (enquete, questionários); e ferramentas de administração (perfil do aluno, cadastro, emissão de senha, criação de grupos, banco de dados, configurações, diários de classe, geração de controle de frequência e geração de relatórios, gráficos e estatísticas de participação)

Levando em consideração a comparação entre essa descrição e a apresentação do Solar, conforme é possível observar no capítulo de metodologia deste trabalho, percebemos que o Solar reflete o modelo de AVA bem prototípico, composto por uma interface e as ferramentas tais como as relacionadas anteriormente³⁸. No entanto, segundo Paiva (2010, p. 368), muito mais importante do que os recursos e as potencialidades de um determinado AVA é o *design* do curso, que determina a orientação epistemológica do processo de ensino-aprendizagem. Atualizado no AVA, portanto, em um determinado curso, pode haver o oferecimento de “atividades que focam apenas a transmissão e o armazenamento de informação” ou de atividades que oportunizem a construção subjetiva do conhecimento, através de experiências colaborativas. São, portanto, as propostas de atividades desafiadoras que fazem com que o aluno se torne mais envolvido com o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, “os AVAs configurados para proporcionar experiências em redes colaborativas retiram o professor da frente da sala de aula e o deslocam para os bastidores ou para junto dos alunos”. A diversidade e a criatividade do uso das potencialidades de interatividade das

³⁷ Minha tradução livre do original: “to enable machines to interpret and process information in the World Wide Web in order to better support humans in carrying out their various tasks”.

³⁸ Outro autor que descreve um AVA é Dieb (2009) que, à luz da teoria da relação com o saber, analisa figuras do aprender no TelEduc.

tecnologias digitais se tornam, portanto, fatores determinantes para o oferecimento de propostas de atividades que resultem em experiências significativas.

Como pudemos observar, é praticamente impossível lidar com o ensino de línguas, particularmente o da compreensão e produção oral em língua inglesa, e mais particularmente ainda quando ele é mediado por computador, sem mencionar as propostas de atividades (online), que perpassam essa prática pedagógica. Dessa forma, a formalização de um estudo sobre as propostas de atividades online praticadas no ensino da compreensão e produção oral no curso de graduação semipresencial Letras/Inglês do Instituto UFC Virtual se faz pertinente, pois esses componentes podem refletir a orientação epistemológica norteadora do ensino de línguas mediado por computador. As escolhas metodológicas para a realização desse objetivo são apresentadas no capítulo seguinte.

DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

“A mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais. Tratam-se de situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais – questões e hipóteses de pesquisa obtidas a partir de modelos teóricos e testadas sobre evidências empíricas – agora fracassam devido à diferenciação dos objetos.” (FLICK, 2009, p. 21).

Neste capítulo, relato as decisões de natureza metodológica, evidenciando os procedimentos que foram desenvolvidos para o alcance dos objetivos da investigação. Para isso, inicialmente, na primeira seção, situo em que paradigma esta pesquisa se insere. Na segunda seção, circunscrevo o universo da investigação para, subsequentemente, proceder ao detalhamento relativo aos procedimentos de coleta e análise dos dados abrangidos pelos dois (2) momentos da pesquisa, que refletem seus dois (2) objetivos específicos: o de categorização dos tipos de propostas de atividades online e o de elucidação das relações entre os recursos digitais e a oferta do ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa a distância.

3.1 Da orientação epistemológica

Em função do objetivo geral que reflete a realização de um estudo das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador, desenvolvi uma pesquisa qualitativa, de cunho predominantemente exploratório (RAUPP; BEUREN, 2004), descrevendo o ensino da compreensão e produção oral da graduação Letras/Inglês da UFC, levando em consideração a configuração das propostas de atividades online presentes no material didático hospedado no Solar e as relações entre a tecnologia digital utilizada e a realização dessa oferta do ensino a distância.

Para essa decisão, encontrei respaldo 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”. Saliento, portanto, que considero minha área de investigação relativamente nova, sobretudo quando temos em mente a relação entre linguagem, tecnologias e o ensino da oralidade em língua estrangeira por computador. Destaco, ainda, que essa recentidade, conforme já mencionado, motivou e justificou, também, o trabalho dos pesquisadores do GT Linguagens e Tecnologias da ANPOLL, o que pode ser percebido pela data de sua criação, bem como os objetivos propostos para o seu primeiro biênio (2010-2012): “fazer um levantamento histórico das pesquisas produzidas no Brasil envolvendo **Práticas sociais da linguagem mediada pela tecnologia** e traçar um panorama do estado da arte em termos de temas e de metodologia de pesquisa” (grifo dos autores).

Ainda em função do objetivo da presente pesquisa, bem como do recorte realizado para investigar as propostas de atividades online, esclareço que minha utilização de procedimentos metodológicos empíricos para dar conta do objeto de estudo construído na introdução desta tese limitou-se ao procedimento de coleta do *corpus*, que reflete as propostas de atividades online praticadas em um contexto real de ensino-aprendizagem de língua estrangeira por computador. Juntamente com Berg (2001, p. 10), acredito que procedimentos dessa natureza sejam bem-vindos para dar conta de rigor, confiança e verificação de dados. No entanto, meu objetivo foi alcançado mais satisfatoriamente tendo em vista, também, o contexto no qual

[...] pesquisadores se concentram em linguagens naturalmente emergentes e nos significados que os indivíduos atribuem à experiência [...] incluem emoções, motivações, símbolos e seus significados, empatia, e outros aspectos subjetivos associados às vidas naturalmente desenvolvidas pelos indivíduos e grupos. Esses elementos também podem representar suas rotinas comportamentais, experiências, e várias condições que afetam essas rotinas habituais ou configurações naturais [...] certos elementos de simbolismo, significado, ou compreensão geralmente requerem a consideração da percepção do próprio indivíduo e apreensões subjetivas.³⁹

O trecho anterior reflete traços de uma pesquisa que esteja situada no paradigma qualitativo-interpretativo de investigação científica, abordagem crescente na área de LA, segundo Warschauer (2000). Para esse paradigma, Celani (2005, p. 109) descreve a inexistência de uma “linguagem ‘científica’ (como no positivismo) para descrever a vida

³⁹ Minha tradução livre do original: “[...] researchers focus on naturally emerging languages and the meanings individuals assign to experience [...] include emotions, motivations, symbols and their meanings, empathy, and other subjective aspects associated with naturally evolving lives of individuals and groups. These elements may also represent their behavioral routines, experiences, and various conditions affecting these usual routines or natural settings [...] certain elements of symbolism, meaning, or understanding usually require consideration of the individual's own perceptions and subjective apprehensions”.

social do lado de fora, para olhar e interpretar os dados”. Com base nessas considerações, entendo, portanto, que meu estudo reuniu elementos de uma pesquisa qualitativo-interpretativa, isto é, um “tipo de pesquisa qualitativa, com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável” (LEFFA, 2006, p. 15), pois descrever os tipos de propostas de atividades online praticadas no ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa teve como pano de fundo o evento específico de proposição dessas propostas no material didático hospedado no Solar, AVA da UFC.

Além disso, vale destacar que, muito embora o resultado do procedimento de categorização das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador possa ser utilizado para a reflexão do ensino de língua estrangeira a distância, ele, certamente, não pode prever **todas** as possibilidades de se oferecer propostas de atividades online de forma significativa em contextos digitais, devido à constante atualização de recursos tecnológicos e, sobretudo, à criatividade humana no desenvolvimento dessas propostas. De todo modo, o resultado desse procedimento pode oferecer elementos para reflexão acerca dessa prática e de como ela está sendo realizada quando o ensino a distância de língua estrangeira está ancorado em AVA e no potencial de interatividade dos recursos digitais disponíveis na web, apontando caminhos possíveis para a realização do ensino de língua inglesa como língua estrangeira por computador.

3.2 Da caracterização do ambiente da pesquisa

Para que os procedimentos da coleta do *corpus*⁴⁰ sejam evidenciados, faz-se necessário, anteriormente, apresentar uma breve contextualização sobre o universo investigado. A UFC, por meio de sua unidade acadêmica Instituto UFC Virtual, em parceria com a CAPES/UAB, oferta cursos de graduação semipresencial servindo-se dos recursos de um AVA próprio, chamado Solar. Essa parceria visa ao desenvolvimento de um conjunto integrado de ferramentas dedicadas à construção de um ambiente educacional virtual, cooperativo e colaborativo, baseado na ampla interatividade e no compartilhamento de recursos, potencializando o acesso ao ensino de qualidade, sendo uma via aberta para a democratização do saber e representando um programa nacional que propicia ganhos, não só

⁴⁰ O resultado dessa breve apresentação leva em consideração as informações disponíveis no site do Instituto UFC Virtual: <http://www.virtual.ufc.br/portal/instituicao.aspx>

em termos de regiões geográficas⁴¹, mas também de quantidade e velocidade de aprendizagem, conforme filosofia defendida pelo Portal da UFC Virtual.

Dito isso, é interessante fazer uma ponderação para que esse discurso não reflita a ingenuidade da crença de que apenas a tecnologia e a iniciativa possam garantir a cooperação, a colaboração e a interatividade necessárias para a oferta de uma EaD de qualidade. Juntamente com Paiva (2010), compreendo que, para que possamos fazer proveito dessa potencialidade, a orientação epistemológica subjacente ao processo de ensino-aprendizagem de línguas deva considerar elementos para além dos tecnológicos, pois o AVA, em si só, não garante a atualização dos recursos digitais para o desenvolvimento de um ensino significativo, cabendo aos participantes do processo de ensino-aprendizagem mais experientes, na figura de professores e tutores, relacioná-los de modo a promover a interação e a comunicação, caras ao processo de ensino de línguas.

A parceria entre UFC e os governos do estado e dos municípios visa à expansão do ensino superior a distância para regiões onde não há acesso hábil a cursos superiores na modalidade presencial, sendo que os cursos 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, realizada através do Solar. Para as disciplinas de 64h/a, que, além de corresponderem à grande maioria da disciplinas ofertadas na graduação em Letras, foram utilizadas para a realização deste estudo, estão previstos quatro (4) encontros presenciais, de 4h/a cada um: dois (2) no início da disciplina, que refletem a introdução da disciplina (professor, conteúdos, avaliação, expectativas, etc.) e o início da primeira aula; dois (2) no fim da disciplina, que compreendem a aula de revisão dos conteúdos estudados e a aplicação da avaliação presencial. Sendo assim, 48h/a são realizadas a distância, através do desenvolvimento das propostas de atividades online previstas para aquela disciplina e hospedadas no material didático hospedado no Solar. Vale ressaltar que, ao final do curso, o aluno que cumpre todas as exigências legais e regimentais faz jus ao diploma expedido pela UFC, sem distinção de que a graduação foi realizada semipresencialmente, e com a mesma validade de diploma do curso presencial para todos os efeitos.

Dentro dessa complexa conjuntura, temos o curso de Letras/Inglês que, a cargo do Departamento de Letras Estrangeiras, utiliza-se do Solar para a sua realização a distância. Como mencionando anteriormente, muito embora o Solar seja o AVA desenvolvido pelo

⁴¹ O curso *Licenciatura em Letras/Inglês* é ofertado nas seguintes cidades do estado do Ceará: Aracati, Beberibe, Brejo Santo, Caucaia, Itaipoca, Maranguape, Meruoca, Piquet Carneiro, Quiterianópolis e Quixadá.

Instituto UFC Virtual e utilizado exclusivamente nessa instituição, ele apresenta as mesmas ferramentas de outros AVAs mais conhecidos popularmente, como o Moodle e o Teleduc, contendo ferramentas direcionadas a alunos e professores, permitindo tanto a criação como a participação em cursos a distância, oferecendo uma interface amigável que facilita a navegação pelos vários recursos desse ambiente, conforme pode ser visto na ilustração a seguir, figura 2:



Figura 2 – Início do Solar ao acessar uma disciplina

Dividida em duas (2) partes, a da esquerda é fixa e apresenta todos os recursos do Solar na forma de *links* que podem ser acessados pelos participantes do processo de ensino-aprendizagem para que a atualização e o acesso ao recurso sejam realizados na parte da direita. Ao mover a barra de rolamento, é possível vislumbrar, todos os recursos disponíveis por este AVA. São eles⁴²:

- **Início** – retorna automaticamente à tela inicial de entrada na disciplina;
- **Aulas** – disponibiliza o acesso aos conteúdos do curso, material didático;
- **Informações** – apresenta a ementa, os objetivos, os pré-requisitos e o resumo da disciplina;
- **Agenda** – informa o período da disciplina e de suas diversas aulas;
- **Bibliografia** – apresenta o referencial bibliográfico dos conteúdos;
- **Material de apoio** – disponibiliza material extra, para além dos conteúdos estudados nas aulas;

⁴² A figura 1 só mostra até o recurso acompanhamento, pois sua tela foi capturada através da função *Print Screen* do computador. Para a visualização dos demais recursos, é necessário proceder ao clique na barra de rolamento. A apresentação e a formatação é a mesma. Como os objetivos da investigação não estão diretamente ligados à interface do Solar, decidi apenas descrever suas características, utilizando-me do texto verbal escrito.

- **Acompanhamento** – apresenta índices relacionados ao acesso e à avaliação dos trabalhos dos alunos;
- **Participantes** – permite a visualização dos sujeitos participantes, através de fotos;
- **Fórum** – atualiza uma página que contém tópicos para discussão dependendo da pertinência dessa proposta durante as aulas;
- **Portfólio** – permite o armazenamento de arquivos que compreendem os trabalhos desenvolvidos individualmente durante o curso;
- **Portfólio de grupo** – permite o armazenamento de arquivos que compreendem os trabalhos desenvolvidos por mais de 1 pessoa durante o curso;
- **Webconferência** – possibilita a comunicação através de vídeo e áudio.
- **Chat** – permite uma conversa em tempo real entre participantes do curso;
- **Mensagens** – representa o sistema de correio eletrônico interno ao ambiente;
- **Cursos disponíveis** – apresenta a lista de disciplinas disponíveis ao participante e permite realizar a solicitação de matrícula na disciplina de seu interesse;
- **Matrícula** – apresenta as disciplinas em que o participante está matriculado, ou aguardando a confirmação de matrícula;
- **Dados pessoais** – possibilita alterar o *nick* do participante, isto é, o tratamento casual a ser usado no ambiente;
- **Senha** – permite alterar a senha do participante;
- **Foto** – possibilita o cadastro e a alteração da foto do participante.

Uma informação bastante relevante para os procedimentos metodológicos que garantem a coleta do *corpus* consiste no fato de que, em muitos casos, ou pelo menos naqueles que constituíram minha experiência profissional de tutoria por três (3) anos, o material didático completo da disciplina é disponibilizado também na seção Material de Apoio, no formato *word* ou *pdf*. Sendo assim, através de *download*, seu armazenamento e seu acesso em um computador não conectado à internet, ou depois de realizada sua impressão, são garantidos.

Esta prática é respaldada por professores, tutores e alunos, devido à realidade socioeconômica em que se encontram alguns dos alunos das cidades do interior do Ceará, onde o acesso à internet ainda é bastante limitado. Além disso, a secretaria do Instituto UFC Virtual garante a impressão de, pelo menos, três (3) cópias do material didático e orienta o tutor para que ele as leve ao seu polo no dia do primeiro encontro presencial da disciplina, dando a oportunidade para que seus alunos possam reproduzi-lo e estudá-lo.

A informação anterior é muito relevante, porque o meu foco de interesse, as propostas de atividades, constitutivas do *corpus* da minha pesquisa, é encontrado/visualizado ou através da navegação dos conteúdos disponibilizados na ferramenta **Aulas** (cf. Fig. 2) que, conforme explicado anteriormente, caracteriza-se por ser uma ferramenta técnica do Solar, responsável pela disponibilização do acesso aos conteúdos presentes no material didático da disciplina, ou através do documento postado no **Material de Apoio**, quando o material didático é disponibilizado nessa seção no formato de arquivo de texto.

3.3 Da coleta do *corpus* da pesquisa

Considerando o universo descrito anteriormente, na graduação semipresencial Letras/Inglês, encontramos disciplinas cujo objetivo é garantir o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa. São elas:

- Língua Inglesa IA: compreensão e produção oral;
- Língua Inglesa IIA: compreensão e produção oral;
- Língua Inglesa IIIA: compreensão e produção oral;
- Língua Inglesa IVA: compreensão e produção oral;
- Língua Inglesa VA: compreensão e produção oral.

Como seus títulos evidenciam, essas disciplinas visam ao desenvolvimento do ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa de forma contínua, em cinco (5) semestres. Vejamos as ementas de duas (2) delas, exatamente as duas (2) das quais as propostas de atividades online foram utilizadas para a constituição do *corpus*:

- Língua Inglesa I – A: Compreensão e Produção Oral 64 h

Introdução às situações prático-discursivas da língua inglesa mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível inicial para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ouvir e falar, sensibilizando o aluno para os aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua.

- Língua Inglesa V – A: Compreensão e Produção Oral 64 h

Estudo de situações prático-discursivas da língua inglesa, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível avançado para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ouvir e falar, com ênfase nos aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua.

Como podemos observar, as duas (2) disciplinas refletem claramente o início e o término do ensino predominante das habilidades de compreensão e produção oral a ser desenvolvido no curso de Letras/Inglês: “desenvolvimento das habilidades comunicativas de

ouvir e falar”. Sendo assim, elas se diferenciam apenas no nível em que serão trabalhadas essas habilidades, do inicial ao avançado, o que reflete a continuidade do processo, “mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível inicial” e “mediante estruturas léxico-gramaticais de nível avançado” respectivamente. Considerei, portanto, que, ao contemplar, exclusivamente, a primeira aula (Aula 1) da disciplina *Língua Inglesa IA: compreensão e produção oral* e a última aula (Aula 5) da disciplina *Língua Inglesa VA: compreensão e produção oral*, o meu *corpus* possa ser constituído pelas quarenta e uma (41) propostas de atividades online praticadas nessas aulas.

Tomei essa decisão com o objetivo de garantir uma amostra significativa do meu objeto de estudo, particularizado já no subtítulo da tese: *um estudo das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa*. Essa decisão reflete, também, a compreensão de que o nível de proficiência dos alunos pode ser ignorado quando estamos lidando com as possibilidades de oferta criativa de ensino de língua estrangeira por computador: o tipo de proposta de atividade online, o uso dos recursos tecnológicos, a oferta desse ensino atualizada para o desenvolvimento das habilidades específicas, etc. Se os dados tivessem apontado para algo que se opõe a isso, eu precisaria ter que reconsiderar essa postura.

Além disso, quando decidi por não considerar as propostas das outras aulas ou disciplinas, uma vez que quarenta e uma (41) propostas de atividades online já tinham sido coletadas nessas duas (2) disciplinas supracitadas, busquei respaldo em Fragoso *et al.* (2011, p. 67), para quem, no paradigma de investigação que minha pesquisa está inserida,

o número de componentes da amostra é menos importante que sua relevância para o problema de pesquisa, de modo que os elementos da amostra passam a ser selecionados deliberadamente, conforme apresentem as características necessárias para a observação, percepção e análise das motivações centrais da pesquisa

Levando em consideração essa conjuntura, vale ressaltar, ainda, que a produção dos conteúdos presente no material didático dessas duas (2) disciplinas não é contínua, e sim ocasional. Muito embora, a cada edição da disciplina, possa haver algumas alterações nos conteúdos, devido à natureza flexível, e de fácil e rápida atualização, dos ambientes virtuais onde eles são hospedados, a sua produção se deu no momento específico da primeira elaboração, quando a primeira edição da disciplina foi ministrada.

É importante explicar ainda que, no contexto do Instituto UFC Virtual, o professor coordenador da disciplina é responsável pela elaboração do material didático,

podendo contar com a colaboração da sua equipe de tutores, isto é, os tutores que atuarão na disciplina pela qual ele é responsável, ou outros professores. Se o professor deixa de ser coordenador da disciplina, o material didático elaborado por ele pode continuar a ser utilizado, pois, nele, há a evidência de sua autoria, diferenciando-se do registro de quem fica responsável pela disciplina eventualmente.

Em relação à acessibilidade ao material didático (FLICK, 2009), muitas pessoas podem ter acesso às informações ali contidas, pois ele é produzido em formato *word* ou pdf, disponibilizado no Solar após as alterações que lhe imprimem uma maior fluência com os recursos digitais da web, impresso pela secretaria do curso, reproduzido por alunos e tutores/professores em um arquivo único impresso, disponibilizado na biblioteca dos polos presenciais, de modo que fazer uso das propostas de atividades presentes no mesmo, analisando-as e reproduzindo-as em minha tese, além de não exigir tanto deste pesquisador, também não demanda nenhuma formalidade em termos de atualização de uma conduta específica para isso. No entanto, conforme nos orienta Flick (2009), algumas informações não podem passar despercebidas quando utilizamos esse tipo de compreensão: Quem produziu esse material? Com que objetivo? Quem os utiliza em seu contexto natural?

Em resposta à primeira indagação, quem tem a atribuição de produzir esse material é o professor-pesquisador conteudista⁴³, pois é ele que elabora e entrega os conteúdos dos módulos da disciplina, adequando os conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia para o desenvolvimento do curso na modalidade a distância. O professor-pesquisador conteudista se trata de um professor ou pesquisador de uma instituição vinculada ao Sistema UAB, atuante nas atividades de ensino e de pesquisa, podendo se enquadrar na categoria I, quando comprova experiência de três (3) anos de docência no ensino superior, ou na categoria II, quando não comprova essa experiência, mas tem formação de nível superior e experiência de um (1) ano de docência no ensino superior ou é mestrando ou doutorando em programa de pós-graduação. Vale salientar que, como o tutor tem a atribuição de apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento de suas atividades, esse pode ser convidado, pelo professor-pesquisador conteudista, a participar do processo de elaboração dos conteúdos (material didático). Para ser tutor, é preciso possuir formação de nível superior e experiência mínima de um (1) ano de docência ou ser mestrando ou doutorando em programa de pós-graduação.

Quanto à segunda e à terceira pergunta, relacionadas ao objetivo para a elaboração desses conteúdos, bem como aos sujeitos que os utilizam em seu contexto natural, eles ficam

⁴³ As informações descritas neste parágrafo são as encontradas na página da Universidade Aberta do Brasil/CAPES: <http://uab.capes.gov.br/index.php> Acessado em 30/03/2012.

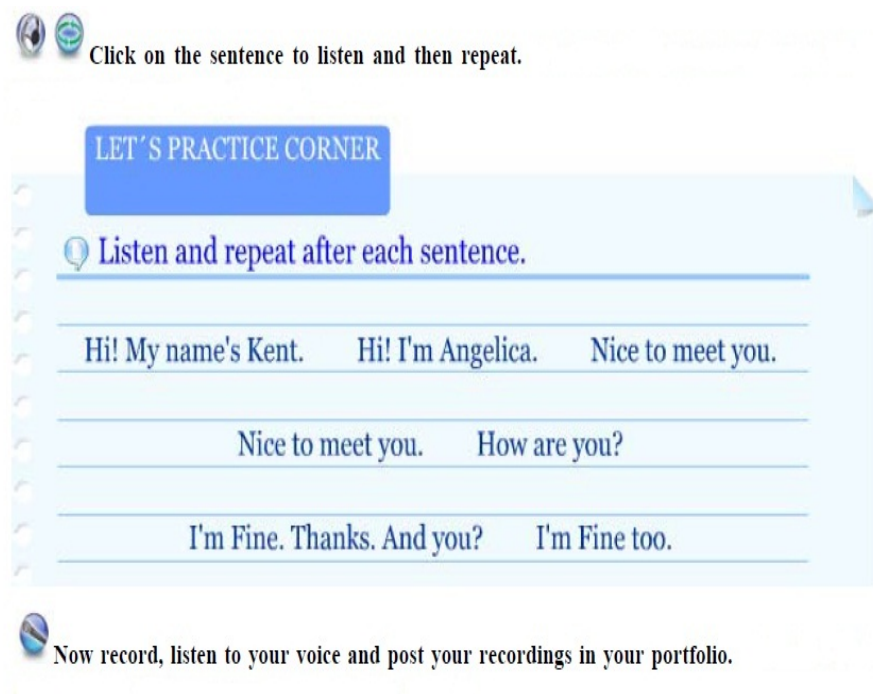
bastante evidente, devido ao contexto de minha investigação. O material didático é produzido para o ensino de língua inglesa em AVA, mais especificamente, para o ensino das habilidades de compreensão e produção oral em língua inglesa, sendo utilizado pelos alunos, tutores e professores durante a interação com os conteúdos disponibilizados e as orientações presentes nele, para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Para realizar a coleta do *corpus*, portanto, foram realizados procedimentos simples, a saber: 1) acessar o Solar nas disciplinas selecionadas; 2) realizar o *download* do material didático em formato *word* ou pdf; ou realizar a navegação nos conteúdos disponibilizados na ferramenta *Aulas*, quando alguma propriedade importante para a descrição das propostas de atividades online não for contemplada através de seus enunciados ou recorte através do material impresso; 3) selecionar e reproduzir os enunciados das propostas de atividades online para o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos da disciplina. Vale destacar que a opção primeira de localizar as propostas de atividades online através do material impresso foi tomada para garantir que nenhuma proposta de atividade das aulas selecionadas pudesse deixar de ser contemplada, integrando o *corpus*, pois uma perspectiva de leitura mais linear, da parte inicial à final, pensadas desse modo pelo seu autor, podia ser atualizada por este pesquisador, flagrando todas as propostas de atividades disponíveis no material.

Esses procedimentos básicos iniciais cumpriram a função de coletar os dados que foram tratados, posteriormente, de modo a refleti-los e expressá-los somente através de texto verbal escrito, para que fossem mais facilmente utilizados na elaboração da tese, no sentido de reproduzi-los e de mencioná-los quando necessários, para exemplificação. Ressalto que a atenção aos aspectos hipermodais foi prevista desde a elaboração do projeto de pesquisa que antecedeu esta investigação, caso demonstrassem relevantes em algum momento, para o alcance dos objetivos da pesquisa, recebendo menção e destaque. Evidencio, entretanto, que a decisão por esses procedimentos realizados de tratamento inicial dos dados se relacionou mais diretamente aos interesses de investigação, pois as informações mais relevantes para a descrição das propostas de atividades online, tendo em vista os objetivos da pesquisa, puderam ser encontradas, predominantemente, nas orientações presentes nos seus enunciados, e não em quaisquer outras modalidades semióticas que estivessem relacionados à sua apresentação e disposição visuais no Solar.

Dessa forma, a figura seguinte, que traz a ilustração de uma proposta de atividade exatamente na forma pela qual temos acesso através do acesso ao Solar na disciplina, será representada, para fins dos objetivos desta pesquisa, de acordo com o que é apresentado no

exemplo 6, a seguir, cuja tradução foi realizada em nota de rodapé, sempre que os dados tivessem sido expressos em inglês:



Click on the sentence to listen and then repeat.

LET'S PRACTICE CORNER

Listen and repeat after each sentence.

Hi! My name's Kent. Hi! I'm Angelica. Nice to meet you.

Nice to meet you. How are you?

I'm Fine. Thanks. And you? I'm Fine too.

Now record, listen to your voice and post your recordings in your portfolio.

Figura 3 – Proposta de atividade online na forma que é encontrada no seu ambiente natural

Exemplo 6

“Click on the sentence to listen and then repeat. Listen and repeat after each sentence. ‘Hi! my name’s Kent.’ ‘Hi! I’m Angelica.’ ‘Nice to meet you.’ ‘Nice to meet you.’ ‘How are you?’ ‘I’m fine. Thanks. And you?’ ‘I’m fine too.’ Now record, listen to your voice and post your recordings in your portfolio.”⁴⁴

A apresentação das propostas de atividades online conforme ilustrada pelo exemplo 6 se torna mais coerente com a necessidade de sua utilização de maneira mais funcional, econômica e de mais fácil reprodução. Além disso, motivado por esse mesmo princípio, também foram realizadas algumas supressões, evidenciadas por reticências entre colchetes: [...]. O exemplo 7, a seguir, traz a proposta de atividade online na íntegra, enquanto o exemplo 7.1 já ilustra sua forma quando utilizada no capítulo de resultados e discussão, para reprodução, menção e exemplificação. Como podemos perceber, para que o exemplo 7

⁴⁴ “Clique nas frases para ouvir e depois repeti-las. Escute e repita depois de cada frase. ‘Oi! Meu nome é Kent.’ ‘Oi! Eu sou a Angelica.’ ‘Prazer em conhecer você.’ ‘Prazer em conhecer você.’ ‘Como está você?’ ‘Eu estou bem. Obrigado. E você?’ ‘Eu estou bem também.’ Agora grave, escute a sua voz e poste sua gravação no seu portfólio.

resultasse no exemplo 7.1, a supressão de alguns trechos foi realizada através da inserção de [...] em momentos que não comprometessem as informações relevantes para a realização da análise:

Exemplo 7

“Samia and Angelica are best friends. Angelica is on a holiday with her boyfriend in the United States. Help Angelica to finish her postcard to Samia. ‘Dear Sam, _____ (1) are having a wonderful time. My parents are here with _____ (2). _____ (3) seem to be having great fun. Kent (my boyfriend) is enjoying the water sports and the American football. _____ (4) is just crazy about football and _____ (5) has even tried skiing!!! _____ (6) am spending my time sunbathing and reading. Mom wanted to do some sightseeing but _____ (7) know daddy. _____ (8) doesn't like driving so _____ (9) have to drive for _____ (10). _____ (11) are really in love with the States. _____ (12) wish _____ (13) were here. Luv Anggie.’ Now Listen. See the correct answer ‘We / us / They / He / He / I / you / He / I / them / We / I / You.’”⁴⁵

Exemplo 7.1

“Samia and Angelica are best friends. Angelica is on a holiday with her boyfriend in the United States. Help Angelica to finish her postcard to Samia. ‘Dear Sam, _____ (1) are having a wonderful time. My parents are here with _____ (2). _____ (3) seem to be having great fun. Kent (my boyfriend) is enjoying the water sports and the American football. [...] Now Listen. See the correct answer ‘We / us / They / He / He / I / you / He / I / them / We / I / You.’”⁴⁶

⁴⁵ “Samia e Angelica são melhores amigas. A Angelica está de férias com o seu namorado nos Estados Unidos. Ajude a Angelica a terminar seu cartão postal para Samia. ‘Querida Sam, _____ (1) estamos vivendo momentos maravilhosos. Meus pais estão aqui com _____ (2). _____ (3) parecem estar se divertindo muito. Kent (meu namorado) está praticando esportes aquáticos e futebol americano. _____ (4) é louco por futebol americano e _____ (5) já até tentou esquiar!!! _____ (6) estou aproveitando o meu tempo para tomar banho de sol e ler. Mamãe quis visitar os pontos turísticos da cidade mas _____ (7) conheço papai. _____ (8) não gosta de dirigir então _____ (9) ter que dirigir para _____ (10). _____ (11) nos apaixonamos pelos Estados Unidos. _____ (12) queria que _____ (13) estivesse aqui. Com amor Anggie.’ Agora escute. Veja a resposta correta ‘Nós / nos / Eles / Ele / Ele / Eu / você / Ele / Eu / Eles / Nós / Eu / Você.’”

⁴⁶ “Samia e Angelica são melhores amigas. A Angelica está de férias com o seu namorado nos Estados Unidos. Ajude a Angelica a terminar seu cartão postal para Samia. ‘Querida Sam, _____ (1) estamos vivendo momentos maravilhosos. Meus pais estão aqui com _____ (2). _____ (3) parecem estar se

Nesse caso, a proposta de atividade online traz como uma de suas orientações o preenchimento de lacunas presentes na escrita do cartão postal de uma personagem, de modo que o cartão postal apresenta treze (13) lacunas, nas frases que o constituem. Tendo em vista os objetivos específicos da investigação, é possível perceber que a supressão de alguns trechos específicos da proposta de atividade online, nesse caso, a retirada das dez (10) últimas lacunas, e suas frases correspondentes, não compromete sua análise, pois elas seguem a mesma configuração das três (3) primeiras frases apresentadas no início do cartão postal que ilustra a proposta de atividade online. Sendo assim, o exemplo 7.1 representa o modelo resultante da coleta e do tratamento inicial dos dados desta pesquisa e se constitui no modelo de exemplo a ser levado em consideração no capítulo de resultados, a fim de ser reproduzido para a realização da análise e discussão.

3.4 Dos procedimentos de análise

Em relação aos procedimentos de análise, precisei percorrer algumas etapas distintas para obter dados por meio dos quais fosse possível alcançar os objetivos específicos propostos: 1) categorizar os tipos de propostas de atividades online, considerando as informações que emergem dos próprios dados da pesquisa que refletem os traços que lhes garantem a responsabilidade de serem mediadoras do ensino a distância e as aproximações que podem ser feitas com a literatura já existente; 2) relacionar os recursos digitais predominantemente utilizados nas propostas de atividades online com a oferta do ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa que garante, em potencial, a promoção da interação e da comunicação, caras ao processo de ensino de línguas. Dessa forma, pude relacionar dois (2) momentos distintos, pertinentes ao alcance dos objetivos específicos listados anteriormente. Essa relação é demonstrada a seguir.

3.4.1 Da realização da categorização das propostas de atividades online

Com as quarenta e uma (41) propostas de atividade online coletadas, procedi ao exame minucioso de sua configuração de modo a observar as semelhanças e as diferenças entre elas. Para que eu pudesse chegar aos resultados apresentados no capítulo seguinte, o primeiro traço observado entre elas foi em relação à presença da descarga elétrica em sua

divertindo muito. Kent (meu namorado) está praticando esportes aquáticos e futebol americano. [...] Agora escute. Veja a resposta correta ‘Nós / nos / Eles / Ele / Ele / Eu / você / Ele / Eu / Eles / Nós / Eu / Você.’”

composição (SALMON, 2002). Em seguida, verifiquei, principalmente, a distinção mais geral, estabelecida por Chapelle (2003), sobre a divisão entre as propostas de atividades online baseadas na interação entre o aluno e o computador e as propostas de atividades online baseadas na interação social, promotora da comunicação. Além disso, confrontei os dados com a contribuição de Leffa (2008) e de Cerqueira (2010) para poder identificar se seus tipos poderiam ser categorizados dentro de uma compreensão mais próxima de *drill*/exercício ou se as propostas de atividades online abarcariam uma dimensão mais comunicativa, relacionando-se à interação social e pressupondo a comunidade com a qual o sujeito pode trocar suas experiências e suas ideias, evidenciando os gêneros do discurso correspondentes a elas (BAKHTIN, 2010).

Na realização deste primeiro momento, também foram utilizadas informações de natureza quantitativa, pois o resultado mais expressivo da soma das propostas de atividades online de cada tipo evidenciado mostrou a predominância da oferta daquele tipo no contexto de ensino da compreensão e produção oral em inglês por computador. Para isso, foram utilizados gráficos que tornam mais visual essa informação, pois os mesmos refletem o panorama percentual da frequência de apresentação da oferta de cada tipo distinto, comparando-o com a dimensão total dos exemplares dos outros tipos. No entanto, levando em consideração que a interpretação de dados é a essência desta pesquisa, realizei o procedimento de categorização de modo que ele se assemelhasse à codificação aberta, em que “as expressões são classificadas pelas unidades de significado (palavras isoladas, sequências curtas de palavras) com o objetivo de associar anotações e, sobretudo, ‘conceitos’ (códigos) a estas” (FLICK, 2009, p. 277-278). Sendo assim, através da segmentação e interpretação das orientações presentes nas propostas de atividades online, alcancei uma tipologia das possíveis propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa mediado por computador, que foi textualmente expressa por meio de sintagmas nominais. E foi dessa forma que meu procedimento se aproximou da codificação aberta, pois

a aplicação da codificação aberta pode ser aplicada em vários grupos de detalhamento. Um texto pode ser codificado linha a linha, frase a frase ou parágrafo a parágrafo [...] A seleção de uma dessas alternativas depende da questão de pesquisa, do material, do estilo pessoal do analista e do estágio que a pesquisa houver atingido. [...] O objetivo principal é fragmentar e compreender um texto, e associar e elaborar categorias, colocando-as em uma ordem de um curso de tempo (FICK, 2009, p. 280).

Sendo assim, lidei com os enunciados das propostas de atividades online, contemplados através do texto verbal escrito, de modo que os procedimentos de

fragmentação, compreensão, associação e categorização, conforme destacados anteriormente pelo autor, pudessem garantir o alcance do primeiro objetivo da minha investigação. A seguir, o gráfico que relaciona os tipos de propostas de atividades online elucidados nesta investigação com o valor que representa a quantificação de seus exemplares dentro da oferta de ensino de língua inglesa por computador:

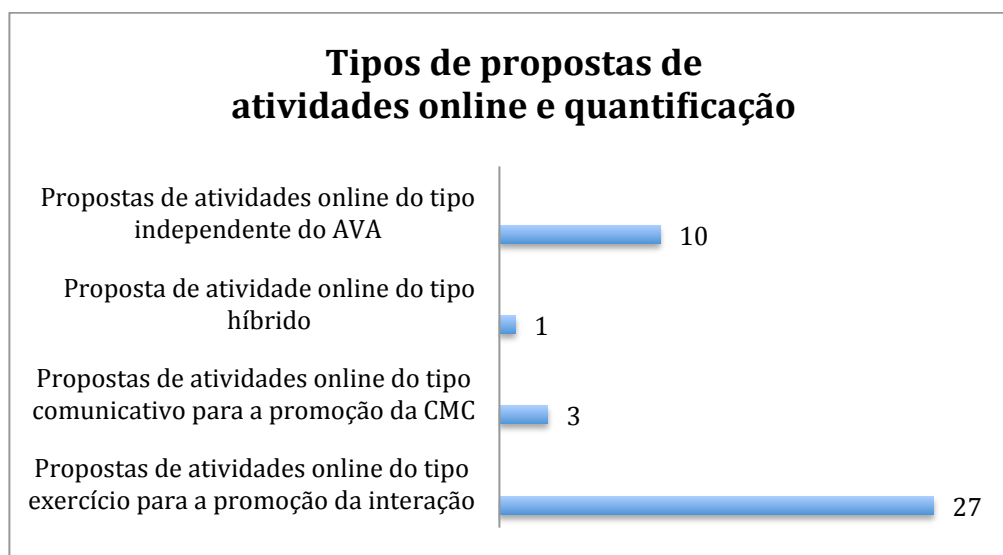


Gráfico 1 – Tipos de propostas de atividades online e quantificação

A discussão sobre a configuração de cada tipo de proposta de atividade online categorizada é reservada para o próximo capítulo, de resultados e discussão.

3.4.2 Da elucidação da relação entre os recursos digitais e a oferta do ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa a distância

Para a realização desse segundo momento analítico, que reflete o segundo objetivo específico da minha pesquisa, primeiramente, listei a tecnologia digital em que os exemplares das propostas de atividades online se encontravam ancorados, de modo a fazer, também, o levantamento da frequência com que essas ferramentas eram utilizadas. O gráfico resultante desse levantamento representa o catálogo das tecnologias digitais utilizadas pelos elaboradores do material didático para o ensino da compreensão e produção oral em inglês por computador. A construção do mesmo encontrou motivações em Lankshear, Snyder e Green (2000), que questionam a forma de como os educadores integram os recursos digitais em suas práticas pedagógicas de modo a refletir uma proposta de ensino comprometida com a formação do cidadão que vive em uma sociedade em que as práticas sociais são mediadas

pelas TIC. Através de exemplificações, discuti as implicações dos usos dos recursos digitais para o estabelecimento dessa oferta de ensino, tendo em vista as contribuições de Harmer (1998; 2001), Brown (2000b), Paiva (2010), entre outros autores, que oferecem reflexões sobre as possibilidades de se ensinar tendo em vista o uso significativo da tecnologia utilizada e sua pertinência no contexto de ensino-aprendizagem.

Nesse segundo momento, os procedimentos de fragmentação, compreensão e associação também foram atualizados, tendo em vista que a categorização resulta da interpretação das informações emergentes dos próprios dados presentes nos enunciados das propostas de atividades online, contemplados através do texto verbal escrito. Expressões do tipo *click on the links below*⁴⁷, *listen to their definition*⁴⁸, *record your readings and upload your audio file to your portfolio*⁴⁹, *listen to 3 conversations*⁵⁰, *listen to the video below*⁵¹, etc. foram importantes de serem percebidas, pois elas apontam, em primeiro lugar, o esforço do elaborador do material didático de adaptar o máximo que pode ao ambiente digital. Em segundo lugar, elas sinalizam para a tecnologia em que a proposta de atividade online se encontra ancorada, o que nos permite recuperar, ainda, vários gestos de leitura e escrita: ler o texto em voz alta; selecionar uma tecnologia para poder gravar o áudio dessa leitura; depois fazer o *upload* desse arquivo digital dentro de uma ferramenta específica do AVA. Segue o gráfico que reflete a listagem da tecnologia digital utilizada, relacionando-a com o valor numérico que representa a frequência que a tecnologia se demonstrou constitutiva da proposta de atividade online. É importante observar que, em uma única proposta de atividade online, pode-se haver a demanda de utilização de mais de uma tecnologia, por exemplo, a exploração do áudio e do portfólio. Além disso, em uma proposta de atividade online, pode-se haver a ausência de utilização de uma tecnologia digital. A discussão sobre esses usos é reservada para o próximo capítulo, de resultados e discussão.

⁴⁷ clique nos *links* abaixo.

⁴⁸ escute suas definições.

⁴⁹ grave sua leitura e poste seu áudio em seu portfólio.

⁵⁰ escute 3 conversas.

⁵¹ escute o vídeo abaixo.

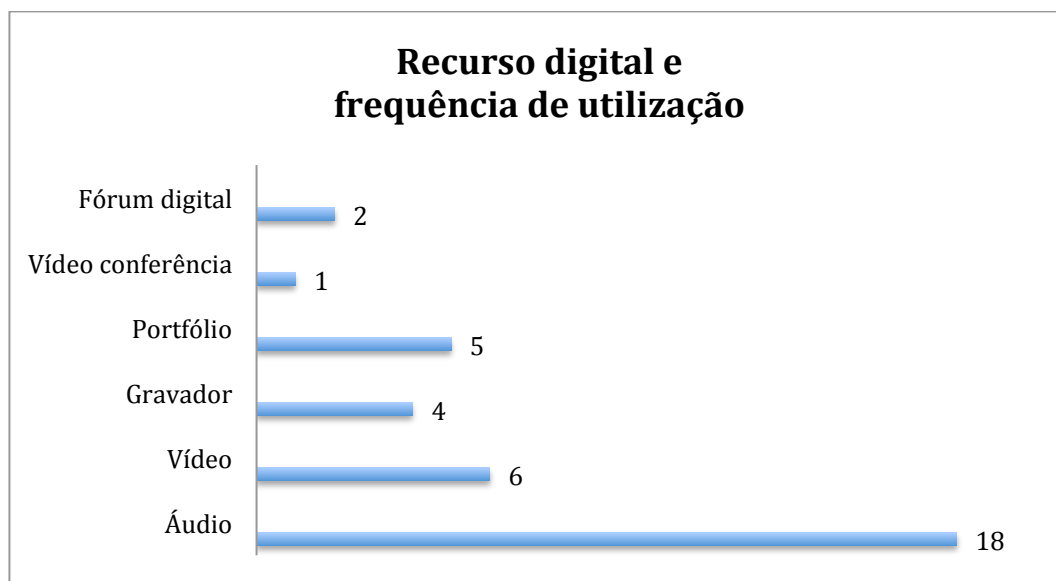


Gráfico 2 – Recurso digital e frequência de utilização

Por fim, elaborei o modelo da oferta das propostas de atividades online resultante dos dados empíricos flagrados à luz da dimensão das escolhas teórico-metodológicas propostas para esta investigação, bem como de toda a discussão desenvolvida no capítulo de resultados. Esse modelo ganha contornos visuais através da figura que ilustra a oferta das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador, um modelo de cunho não prescritivo, mas que, de certa forma, apresenta caminhos possíveis para a realização dessa oferta de ensino. Esse modelo de oferta pode ser contemplado no final do capítulo a seguir, de resultados e discussão.

DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Faz uns vinte anos, conheci um cidadão inglês que fora contratado por uma escola de inglês em São Paulo. Ele me contou que, antes de ingressar no magistério, tinha conseguido outro emprego, que era muito mais do seu agrado, numa multinacional de produtos eletrônicos. Sua função nessa empresa era redigir curtos textos para compor manuais de instruções. Para agradar seus superiores, nosso amigo fez questão de ‘caprichar’ nas redações, revisando-as inúmeras vezes e lapidando cada sentença. Porém, logo veio a surpresa. O chefe do setor chamou-lhe atenção, dizendo o seguinte: ‘Olha, você tem de se colocar no lugar de quem vai consumir estes produtos, provavelmente um tailandês, um congolês, ou um guatemalteco e assim por diante – ou seja, um usuário que não usa o inglês nem como primeira, nem como segunda língua. Pouco importa se o inglês que você escreve é idiomático ou se está de acordo com a norma culta. O que importa é que o outro consiga entender bem o que está dito nas instruções’.” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 42-43).

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados da investigação empreendida em meu doutorado, com vistas à elaboração sistemática da categorização dos tipos de propostas de atividades online resultantes da configuração apontada pelas informações que emergem dos próprios dados da pesquisa e relacionando os recursos digitais predominantemente utilizados nas propostas de atividades online com a oferta de ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa que garante, em potencial, a promoção da interação e da comunicação, caras ao processo de ensino de línguas. Tendo em mente a coerência com os dois (2) objetivos específicos deste estudo, opto por dividir este capítulo em duas (2) seções.

Na primeira seção, dos tipos de propostas de atividades online para a compreensão e produção oral em língua inglesa, discuto, com exemplificações, as semelhanças e as diferenças entre as vinte e sete (27) propostas de atividades online do tipo exercício para a promoção da interação aluno/computador, as três (3) propostas de atividades online do tipo comunicativo para a promoção da CMC e a única (1) proposta de atividade

online do tipo híbrido presentes no material didático hospedado no Solar para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa, além de fazer algumas considerações acerca das dez (10) propostas de atividades online do tipo independente do AVA, que, devido à sua configuração, são consideradas independente do material didático hospedado no Solar e, portanto, recebem um foco secundário neste trabalho, cujo objetivo geral delimita o foco deste estudo como sendo o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa através das propostas de atividades online presentes no material didático hospedado no Solar, AVA da UFC. Segue, a seguir, o gráfico que ilustra a proporção da oferta das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa:

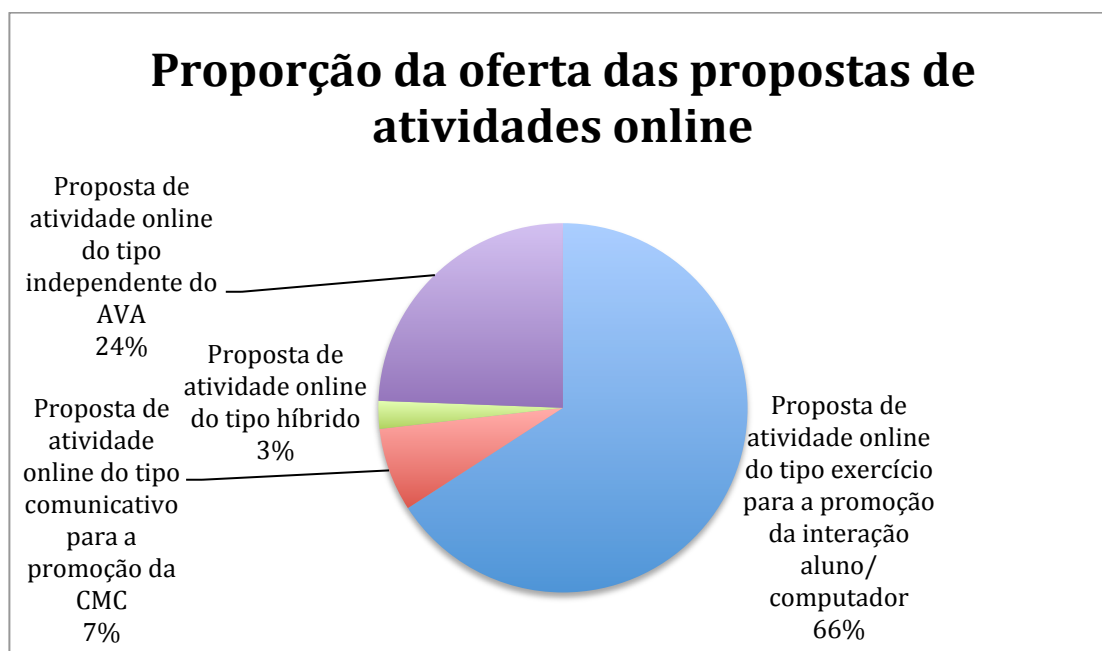


Gráfico 3 – Proporção da oferta das propostas de atividades online

Na segunda seção, das relações entre tecnologia (digital) e oferta de ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa, tendo em vista a listagem dos recursos digitais predominantemente utilizados para o alcance dos objetivos de ensino dessas propostas de atividades online, discuto a frequência de utilização do recurso de áudio, do recurso de vídeo, das ferramentas gravador e portfólio, e da prática da vídeo conferência e do fórum digital, relacionando-os ao seu potencial de promoção da interação e da comunicação mediadoras dos objetivos de ensino, através da oferta de ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa elucidada pelos dados desta investigação e que são conduzidas pelos tipos de propostas de atividades online presentes no material didático hospedado no Solar: interação com texto escrito; repetição; compreensão oral de informações específicas;

compreensão oral de detalhes; interação social oral; interação social escrita; ausência de interação social.

Por fim, destaco que essa elucidação é seguida da apresentação do modelo da oferta das propostas de atividades online para a compreensão e produção oral em língua inglesa resultante dos dados empíricos flagrados à luz da dimensão das escolhas teórico-metodológicas propostas para esta investigação.

4.1 Dos tipos de propostas de atividades online para a compreensão e produção oral em língua inglesa

Conforme descrito no capítulo de metodologia, o *corpus* que compôs essa investigação foi constituído por 41 propostas de atividades online presentes na primeira aula (Aula 1) da disciplina Língua Inglesa IA: compreensão e produção oral e na última aula (Aula 5) da disciplina VA: compreensão e produção oral, do curso de graduação semipresencial Letras/Inglês, de modo a representar uma porção considerável da proposta de ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa através do material didático publicado no Solar, AVA da UFC.

Levando em consideração o primeiro objetivo específico deste trabalho, a saber, categorizar os tipos de propostas de atividades online, tendo em vista suas aproximações com a visão dicotômica que estabelece concepções distintas entre atividade e exercício, flagrei quatro (4) tipos de propostas de atividades online distintas, nomeadas com base na própria terminologia já trazida pela literatura prévia que se relaciona com esse assunto. Sendo assim, nos dados da minha investigação, pude perceber que o ensino da compreensão e produção oral no curso supracitado, em relação ao entendimento da configuração das propostas de atividades online, é composto, predominantemente, por propostas de atividades online do tipo exercício para a promoção da interação aluno/computador, que representam 27 das 41 amostras presentes no *corpus*.

Vale reforçar que os quatro (4) tipos de propostas de atividades online foram categorizadas de acordo com a minha interpretação das informações oriundas dos próprios dados da pesquisa, procedimento metodológico coerente com o paradigma investigativo que se propõe este estudo, a saber, predominantemente de cunho qualitativo, exploratório e interpretativo. Dessa forma, os quatro (4) tipos de propostas de atividades online salientes nos dados foram: 1) propostas de atividades online do tipo exercício para a promoção da interação aluno/computador; 2) propostas de atividades online do tipo comunicativo para a promoção

da CMC; 3) propostas de atividades online do tipo híbrido; 4) propostas de atividades online do tipo independente do AVA.

De maneira geral, independentemente de seu tipo, observei que nem todas as propostas de atividades online possuía, em sua estrutura, o que Salmon (2002) denominou de descarga elétrica, isto é, uma pequena informação inicial, um estímulo ou um desafio. Na verdade, a proporção de propostas de atividades online que corresponde a esse tipo de configuração é a seguinte: 75,60% não apresentam a descarga elétrica, totalizando 31 das 41 propostas de atividades online observadas; 24,39% apresentam a descarga elétrica, totalizando apenas 10 das 41 propostas de atividades online constitutivas do *corpus*. Vejamos dois (2) exemplos de propostas de atividades online com a descarga elétrica:

Exemplo 8

*“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. [...]”*⁵²

Exemplo 9

*“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.”*⁵³

No exemplo 8, percebemos claramente a presença de uma informação introdutória básica no início da proposta de atividade online, antes de ser realizado o seu convite (SALMON, 2002), ou seja, antes da apresentação das instruções disponíveis para sua realização, que, nesse caso, consiste em ouvir o diálogo e repetir suas frases. A descarga elétrica dessa proposta de atividade online traz informações acerca do contexto em que esse

⁵² “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 [...]”

⁵³ “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.”

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 9, da mesma forma, antes do convite da proposta de atividade online 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 online apresentem-na em sua composição, tendo em vista esses dois (2) exemplos, fica evidente que a presença da descarga elétrica na configuração das propostas de atividades online pode cumprir um papel relevante para a oferta do ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador, pois ela pode ser responsável pela ativação de conhecimentos que facilitam a compreensão dos conteúdos trabalhados por parte dos alunos, representando o fator contextualização, apontado como de suma importância por Leffa (2008). É a interação com essa parte constituinte das propostas de atividade online 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 recebe oportunidades de praticar o que é aprendido e, em alguns casos, ser avaliado pelo que aprendeu. Deixar de considerar a descarga elétrica na composição das propostas de atividades online, 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 online.

Metaforicamente, a descarga elétrica 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 online.

Diferentemente dos exemplos mostrados anteriormente, é possível observar as propostas de atividades online 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 10

“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 I heard [...]”⁵⁴

Exemplo 11

“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 [...]”⁵⁵

Como podemos observar, os dois (2) exemplos anteriores se iniciam com o convite da proposta de atividade online, que, em resumo e respectivamente, pode ser interpretado como: completar um texto usando expressões específicas, presente no exemplo 10; correlacionar palavras e suas definições, presente no exemplo 11. Afigura-se relevante realçar que, em alguns casos, o conteúdo a ser tratado especificamente na proposta de atividade online 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 online, o que poderia tornar pacífico o fato dessas propostas de atividades online não apresentarem a descarga elétrica, pois seus convites estariam relacionados diretamente aos conteúdos explicativos que as antecedem.

No entanto, conforme defendido por mim, baseando-me em autores que discutem a relevância de propostas de atividades para o ensino (SALMON, 2002; LEFFA, 2008; OLIVEIRA, 2009; CERQUEIRA, 2010; LIMA, S. 2011), a proposta de atividade online 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 online, sobretudo de cunho

⁵⁴ “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 verídica _____ aconteceu na Austrália pelo que ouvi dizer [...]”

⁵⁵ “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 [...]”

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 online ilustrada pelo exemplo 10 não se deve dar a oportunidade de ele apenas realizar a proposta de atividade online por se sentir seguro em relação ao assunto estudado? Se a resposta a essa indagação for sim, que é em que acredito, pois defendo o uso do potencial da flexibilidade e do desenvolvimento da autonomia no ensino a distância (MORAN, 1997; BELLONI, 2002), novamente, estaremos diante de um possível valor que pode ser atribuído à função da descarga elétrica, ausente nos exemplos 3 e 4, apresentados anteriormente.

O porquê disso, explico com a seguinte hipótese. Digamos que o aluno que opte pela realização das propostas de atividade online sem se preocupar com as explicações teóricas que as precedem, pois percebeu que já tinha conhecimentos suficientes sobre aqueles conteúdos, depare-se diante da proposta de atividade ilustrada pelo exemplo 10. 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 online, ele precisará interromper o seu ritmo, que reflete o seu desejo e interesse, para poder localizar as informações que atendam a sua indagação. Eu reforço: 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 9, que traz uma contextualização concisa acerca do assunto abordado pela proposta de atividade online em sua descarga elétrica? 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 é que reconheço a descarga elétrica, com a possibilidade de atualização de uma informação elementar introdutória, por exemplo, como sendo um elemento fundamental para compor uma proposta de atividade online que se pretenda otimizar o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira por computador, uma vez que se leve em consideração as particularidades constitutivas da complexidade de se ensinar e aprender a distância. De maneira objetiva, a seguir, reapresento os exemplos 10 e 11 reconfigurados por mim, de modo a apresentarem, cada um, uma possível descarga elétrica, em destaque, que os tornariam mais independentes em relação aos demais conteúdos presentes no material didático:

Exemplo 10.1

*“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 [...]”*⁵⁶

Exemplo 11.1

*“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 [...]”*⁵⁷

Não cabe aqui avaliar se os exemplos 10.1 e 11.1 ilustram propostas de atividades online melhores daquelas trazidas pelos exemplos 10 e 11, ou vice e versa. No entanto, vale considerar que, de forma simples, através de uma pequena contextualização antes de se

⁵⁶ “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 [...]”

⁵⁷ “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 [...]”

apresentar o convite à realização da proposta de atividade online, além de atribuir uma maior independência em relação aos demais conteúdos do material didático, a descarga elétrica oportuniza ao aluno a possível ativação de conhecimentos e experiências prévias com os assuntos estudados. Conforme salienta Salmon (2002), as propostas de atividades online 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 descarga elétrica que reflita uma introdução, ao aluno, do uso e da forma linguística que serão praticados na proposta de atividade online, uma contextualização que possibilite o estabelecimento da junção entre teoria e prática em uma mesma oferta (LEFFA, 2008).

Em relação à frequência dos tipos de propostas de atividades online, que elucida sua representatividade no Solar, obtive como o resultado o seguinte. Conforme afirmado anteriormente, o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa, levando em consideração a configuração das propostas de atividades online presentes no material didático hospedado no Solar, é realizado, predominantemente, pelas propostas de atividades online do tipo exercício para a promoção da interação aluno/computador, que representam 65,85% das propostas de atividades online ofertadas, ou seja, 27 das 41 amostras presentes no *corpus*.

Quanto às propostas de atividades online do tipo comunicativo para a promoção da CMC, essas orientam apenas 7,31% da oferta das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral, isto é, apenas 3 amostras, das 41 totais. Ainda em menor proporção, as propostas de atividades online do tipo híbrido representam apenas 2,43% dessa oferta, resultando em uma única manifestação dentro do contexto estudado.

Vale ainda observar que, inicialmente, optei por integrar, nessa proporção, as 10 propostas de atividades online do tipo independente do AVA, por ter considerado, em princípio, todas as 41 propostas de atividades online ofertadas no Solar, constitutivas do meu *corpus*. Além disso, respaldo essa decisão pelo fato de que esse tipo de proposta de atividade online teve a expressão percentual de 24,39% da oferta total das propostas de atividades online, o que me leva a considerá-las, pelo menos, inicialmente. Decido, então, por, mais adiante, fazer algumas considerações acerca desse tipo de propostas de atividades online, assim como ignorá-las no momento oportuno, quando da elaboração do modelo de propostas de atividades online para a compreensão oral em língua inglesa resultante dos dados empíricos flagrados à luz da dimensão das escolhas teórico-metodológicas propostas nesta tese. O ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa, na modalidade semipresencial, levando em consideração a configuração das propostas de atividades online

presentes no material didático hospedado no Solar pode ser, portanto, ilustrado de acordo com a figura a seguir:

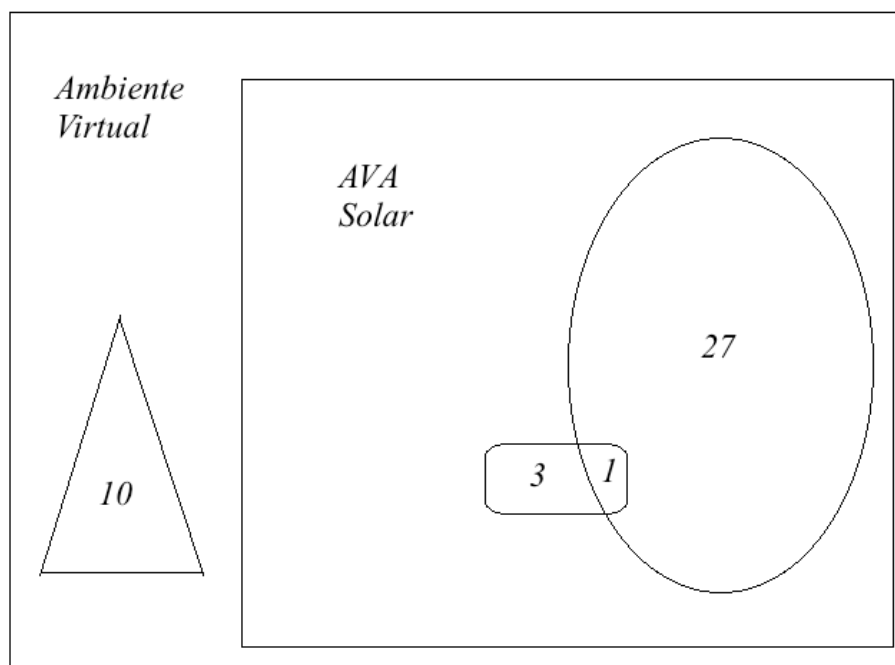


Figura 4 – Ilustração do quantitativo dos tipos de propostas de atividades online

As formas das dimensões representadas, mais retangular, mais arredondada, mais triangular, refletem o fato de que as propostas de atividades online possuem configurações distintas e, portanto, evidenciam-se em tipos distintos. Nessa figura, as dimensões com um número inserido representam, portanto, os tipos de propostas de atividades online conforme quantitativo descrito anteriormente, sendo que 10 dessas propostas de atividades online, dimensão triangular à esquerda da figura, estão localizadas para além da dimensão quadriculada que representa o AVA Solar, que, por sua vez, está inserida na dimensão quadriculada maior, que ilustra o ambiente virtual de maneira geral, compreendendo outras páginas da web diversas. As dimensões mais arredondada e mais retangular, com a expressão numérica 27 e 3, respectivamente, possuem uma imbricação que resultou no tipo híbrido, configuração característica de apenas uma única proposta de atividade online no contexto elucidado.

Tendo em vista o exposto até agora, e antes de iniciar a discussão e exemplificação de cada um dos tipos dessas propostas de atividades online separadamente, uma pergunta que se faz pertinente neste momento é a seguinte: o que esse quantitativo

traçado inicialmente pode nos dizer acerca do ensino da compreensão e produção oral na graduação semipresencial em língua inglesa através das propostas de atividades online?

Um primeiro ponto que se torna saliente é o referente à variação, apontada por Leffa (2008) como fundamental na oferta de propostas de atividades no ensino de língua estrangeira. Como podemos observar, os dados apresentam uma baixa variação tanto na oferta do tipo de propostas de atividades online, quanto na frequência em que esses tipos aparecem. Em relação aos tipos, os dados revelam apenas quatro (4), sendo que apenas três (3) estão diretamente ligadas ao material didático hospedado no Solar. Quanto à frequência de variação desses tipos de propostas de atividades online ofertadas no Solar, chegamos ao resultado de que 27 de 41 propostas de atividades online apresentam a mesma configuração, isto é, 65,85% de toda a oferta possuem o mesmo padrão. O gráfico a seguir torna visual essa predominância da oferta de um tipo específico de proposta de atividade online em relação à oferta total e aos demais tipos:

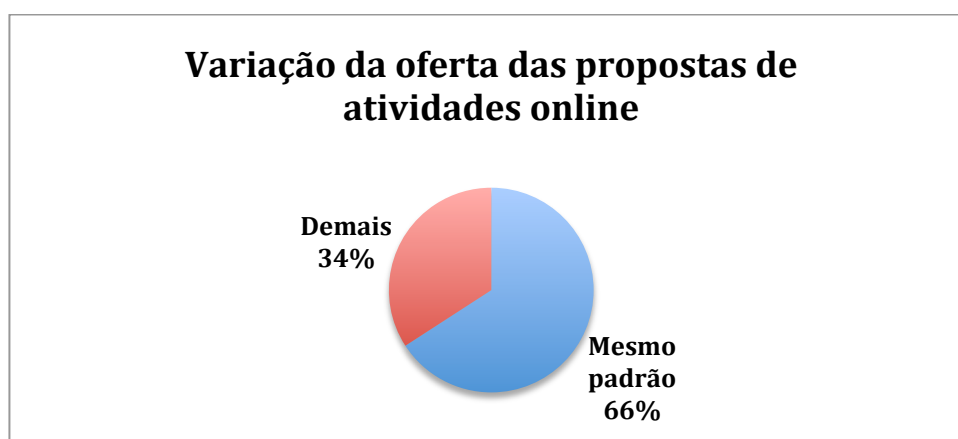


Gráfico 4 – Variação da oferta das propostas de atividades online

Vale ainda salientar novamente que, em relação à conclusão resultante do trabalho de Cerqueira (2010), fica evidenciado que o ensino da produção escrita em língua portuguesa tem se caracterizado, predominantemente, pela oferta de exercício. Conforme salientado tanto na fundamentação teórica, quanto na metodologia deste trabalho, a discussão sobre as concepções dessa autora orientaram a elucidação dos tipos de propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador. Nos resultados desta tese, obtivemos vinte e sete (27) propostas de atividades online, das quarenta e uma (41) analisadas, categorizadas como do tipo exercício para a promoção da interação aluno/computador. Diante dessa proporção, uma importante indagação se faz pertinente: isso implica dizer que o ensino da compreensão e produção oral em inglês no Solar é realizado,

predominantemente, por propostas de atividades online que ignoram a dimensão social, refletindo exatamente todas as limitações descritas por Leffa (2008) em relação à prática da oferta de propostas de atividades no ensino de língua estrangeira? Tendo em vista essa indagação, a partir de agora inicio a apresentação, seguida de ilustração e discussão, dos 4 tipos de propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador, evidenciadas pelos dados empíricos da minha investigação.

4.1.1 Das propostas de atividades online do tipo exercício para promoção da interação aluno/computador

Conforme exposto anteriormente, os dados demonstraram que, das propostas de atividade online presentes no material didático hospedado no Solar, no ensino de compreensão e produção oral em língua inglesa, vinte e sete (27) puderam ser categorizadas como do tipo **exercício para a promoção da interação aluno/computador**. Vejamos em que se consiste um modelo prototípico desse tipo de proposta de atividade online:

Exemplo 12

“Listen and complete the blanks with to be - Full forms or contractions. 1. _____ your teacher. 2. _____ a doctor. 3. _____ a CD. 4. _____ students. 5. _____ in class 1. 6. _____ married. See the correct answer: 1. I'm / 2. He is / 3.It's / 4.They are / 5. We're / 6. They're. Listen again and repeat.”⁵⁸

Carente de uma descarga elétrica (SALMON, 2002), o tipo de proposta de atividade online ilustrada pelo exemplo 12 apresenta como convite a escuta do áudio, o preenchimento de lacunas em frases simples mediante a escuta do áudio, e a repetição. A ausência da interação social é evidente, o que não implica dizer que não haverá a produção ou a construção de conhecimentos por parte do aluno, mas significa dizer que, para isso, o aluno precisa se demonstrar independente dos outros participantes do processo de ensino-aprendizagem. Tanto a compreensão oral, por um lado, como a produção oral, por outro, são oportunizadas pela realização de uma proposta de atividade online dessa natureza.

⁵⁸ *“Escute e complete as lacunas com o verbo ser/estar – formas completas e resumidas. 1. _____ seu professor. 2. _____ um médico. 3. _____ um CD. 4. _____ alunos. 5. _____ na aula 1. 6. _____ casados. Veja as respostas corretas: 1. Eu sou / 2. Ele é / 3. Isso é / 4.Eles são / 5. Nós somos / 6. Eles são. Escute novamente e repita.”*

No entanto, vale ressaltar o entendimento sobre a produção oral trazida por essa proposta, qual seja, a mera repetição das frases estudadas. Muito embora seja uma proposta de atividade online cujo contexto de oferta seja para o estudo principalmente dos elementos que contemplam a compreensão e a produção oral, esse tipo de proposta se vale da interação com o texto escrito, através do preenchimento de lacunas presentes nas frases praticadas.

Conforme sua nomenclatura evidencia, esse primeiro tipo de proposta de atividade online elucidado se baseia na interação aluno/computador, sendo esse aspecto um dos mais salientes dessa categoria e, por isso mesmo, constitutivo de sua nomenclatura. Desse modo, a nomeação de seu tipo toma emprestada a contribuição apresentada por Chapelle (2003), que prevê que as propostas de atividades dessa natureza oportunizam o contato com as formas linguísticas de maneira limitada e controlada. Essa limitação e esse controle ficam evidentes quando observamos que, no exemplo 12, a proposta de atividade online oferece apenas seis (6) lacunas e, para o seu preenchimento de forma bem sucedida, basta ouvir e identificar as formas linguísticas que são pronunciadas, carentes de um contexto de interação social, afinal, o que é pronunciado nessa proposta de atividade se constitui de frases isoladas com a estrutura simplificada de sujeito + verbo + complemento. Sendo assim, esse tipo de planejamento acaba resultando no tipo de interação que prevê a ausência de possíveis variações no decorrer da realização da proposta de atividade online. Vejamos, agora, um outro exemplo:

Exemplo 13

“Complete the dialogue. A: ‘What’s your _____ (1)?’ B: ‘Mary Wimit’. A: ‘_____ (2) do you _____ (3) it?’ B: ‘M - a - r - y W - i - m - i - t - t.’ *See the correct answers. Correct Answers 1. Name 2. How 3. Spell. Now Listen to the dialogue above and check your answers.*”⁵⁹

Através do exemplo 13, observamos o quão pouco variáveis se demonstram os exemplares pertencentes a esse tipo de proposta de atividade online, que, nesse caso, mais uma vez, 1) carece de descarga elétrica, 2) carece da promoção da interação social, 3) solicita o preenchimento de lacunas e 4) se utiliza da escuta do áudio como forma de promover a compreensão oral. No entanto, dessa vez, essa compreensão oral responde mais

⁵⁹ “Complete o diálogo. A: ‘Qual é o seu _____ (1)?’ B: ‘Mary Wimit’.

A: ‘_____ (2) você _____ (3) ele?’ B: ‘M - a - r - y W - i - m - i - t - t.’. Veja as respostas corretas. Respostas corretas 1. Nome 2. Como 3. Soletre. Agora escute o diálogo acima e confira suas respostas.”

particularmente à demanda específica de conferir se o trabalho com a escrita, através do preenchimento de lacunas, foi realizado corretamente e, além disso, não sugere a repetição ou qualquer outra forma como meio de promover a produção oral, ou pelo menos isso não fica evidente em seu convite, o conjunto das instruções para a sua realização. No que se refere à realização da interação, a única que se faz possível é entre o aluno e a própria proposta de atividade online, que apresenta, em si, a ausência de mais de uma opção em relação aos caminhos para a sua realização. Esse tipo de configuração, conseqüentemente, acompanha a falta de informações conflitantes para o aluno, proposta fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem analítica e reflexiva, conforme sugerem Braga e Costa (2000). Tais características, ainda, não são coerentes com as possibilidades previstas por Amaral e Costa Amaral (2008, p. 15), pois esses autores salientam que o processo de ensino-aprendizagem realizado em AVA deva oportunizar múltiplas direções, materializadas através do uso de “chats, fóruns, correio eletrônico e outras interfaces disponíveis para a produção, recepção e significação do conhecimento”.

Uma característica saliente das propostas de atividades online do tipo **exercício para a promoção da interação aluno/computador** é a ausência de orientações que consideram o desenvolvimento da língua como um todo, o que fica mais evidente através do exemplo 12, cujo produto resulta em elaborações de seis (6) frases simples, de estrutura sujeito + verbo + complemento, totalmente desarticuladas entre si. Tal característica também se torna evidente no exemplo 13 que, embora reconheça a habilidade de soletrar como uma função comunicativa relevante de ser estudada, não a traz de maneira a evidenciar a importância de seu uso, bem como não articula as frases praticadas em um contexto que se faça mais significativo aos que precisam fazer uso dessa função. A recorrência dessa característica pode ser observada, também, através do exemplo 14, subseqüentemente.

Exemplo 14

*“Look at the verbs related to computers and use some of them to complete the sentences then check your answers. (To) format (To) insert (To) click [...] To _____ is to press the mouse button and release it immediately. Sometimes you double an icon – to open a file, for example. [...] Click here at listen and check your answers. To click is to press the mouse button and release it immediately [...]”*⁶⁰

⁶⁰ “Veja os verbos relacionados à computação e use alguns deles para completar as frases e então confira suas respostas. Formatar Inserir Clicar [...] _____ é apertar o botão do mouse e soltá-lo imediatamente. Às

Seguindo o mesmo padrão dos exemplos apresentados anteriormente, o exemplo 14 reflete o que Leffa (2008) considera como a prática da oferta das propostas de atividades para o ensino de língua estrangeira, pois, através da reflexão e análise, o autor observa que dificilmente essas propostas resultam no desenvolvimento de habilidades comunicativas maiores, pelo contrário, refletem habilidades geralmente muito específicas. A prática de elaboração de frases, sem a possibilidade de uso da língua em contextos reais, de uso autêntico, parece perpassar os exemplos 12, 13 e 14, pois, salvo contextos comunicativos muito particulares, não evidenciados pelas próprias propostas de atividades online, o uso das frases simples trazidas pelo exemplo 12, o diálogo limitado trazido pelo exemplo 13, e as frases que tratam da definição de expressões da área da computação trazidas pelo exemplo 14, dificilmente, pressupõem a comunidade com a qual o sujeito pode trocar suas experiências e suas ideias e, conseqüentemente, não evidenciam os gêneros do discurso correspondentes a elas (BAKHTIN, 2010).

Ainda levando em consideração os traços que definem esse tipo de proposta de atividade online como responsável pela promoção da interação aluno/computador, vale destacar que alguns dos seus exemplares simplesmente ignoram até mesmo esse tipo de interação de forma mais intrínseca e significativa. Vejamos os exemplos 15 e 16, a seguir.

Exemplo 15

“Complete the sentences below with one of the following adverbs of frequency: A – always O – often S – sometimes R – rarely N – never. _____ I book tickets for a concert or a show. _____ I neglect my family. _____ I chat with friends. _____ I play video games. [...] If you have more A’s and O’s than R’s and N’s, it means you suffer from computer addiction.”⁶¹

Exemplo 16

“Practice. Now it's your turn. Complete the dialogue and read it. You: ‘_____ (1) my name's _____. _____ (2) your name?’ Andre: ‘Hi, my name's Andre.’ You:

vezes você dá um duplo clique em um ícone – para abrir um arquivo, por exemplo. [...] Clique aqui em escutar e confira suas respostas. Clicar é apertar o botão do mouse e soltá-lo imediatamente [...]”.

⁶¹ “Complete as frases abaixo com um dos seguintes advérbios de frequência: A – sempre O – geralmente S – às vezes R – raramente N – nunca. _____ eu reservo os ingressos para um concerto ou um show. _____ eu negligencio minha família. _____ eu converso com meus amigos. _____ eu jogo video game. [...] Se você tiver mais respostas A e O do que R e N, isso significa que voê sofre de vício de omputador.”

‘ _____ (3) to meet you, Andre.’ Andre: ‘ _____ (4) to meet you _____ (5)’. See the correct answers 1.Hi/Hello 2.What's/what is 3.Nice 4.Nice 5.Too.”⁶²

Se levarmos em consideração as características que configuram as **propostas de atividade online do tipo exercício para a promoção da interação aluno/computador** apontadas até agora, é possível perceber que os exemplos 15 e 16 não carecem apenas da interação social. Essas propostas carecem, inclusive, das orientações para a compreensão oral, realizada muitas vezes através da interação com o recurso de áudio, assim como, também, carecem das orientações para a produção oral, realizada, como visto nos exemplos anteriores a estes, através da mera leitura e repetição. A interação aluno/computador se dá, portanto, devido ao fato de essas propostas de atividades online serem ofertadas no Solar.

Vale ressaltar que, muito embora os exemplos 15 e 16 reflitam oportunidades para a aprendizagem autodirigida, interpretadas como um instrumento valioso no processo de ensino-aprendizagem (AMARAL; COSTA-AMARAL, 2008), essas propostas de atividades online estão alheias à web e ao seu potencial interativo, ou seja, o aluno de língua estrangeira que já teve alguma experiência no ensino presencial, com os livros didáticos que servem aos cursos regulares de línguas, tradicionalmente utilizados para a mediação dos conteúdos, sente uma enorme familiaridade com esse tipo de proposta. Isso porque, como é possível perceber, essa proposta de atividade online pode integrar qualquer página impressa, pois o efeito e a forma de interação serão praticamente os mesmos, conforme já salientado em trabalhos anteriores (LIMA, 2009; ARAÚJO; LIMA, 2011).

Essas observações são reveladoras, pois uma preocupação que apresentei no capítulo das escolhas teóricas se relaciona justamente com esse tipo de configuração, quando me questionei sobre a possível restrição da hipertextualidade digital que as minhas escolhas teórico-metodológicas poderiam implicar, tanto na compreensão das propostas de atividades online, como na forma que opto por reproduzi-las na tese. Conforme havia decidido, os recursos hipermodais poderiam receber alguma atenção, entretanto secundária, quando os enunciados das propostas de atividades online apontassem para a convergência de mídias que não pudesse ser flagrada pelo próprio enunciado verbal. Nesse caso, o que encontramos é justamente a ausência total dessa convergência. Não é que minhas escolhas, nesse caso,

⁶² “Prática. Agora é a sua vez. Complete o diálogo e o leia. Você: ‘ _____ (1) meu nome é _____ (2) seu nome?’ Andre: ‘Oi, meu nome é Andre.’ Você: ‘ _____ (3) conhecer você, Andre.’ Andre: _____ (4) conhecer você _____ (5). Veja as respostas corretas 1. Oi/Olá 2. Qual é 3. Prazer em 4. Prazer em 5. Também.”

restringam a elucidação da sofisticação da proposta de atividade online em relação ao uso de diversas mídias conjugadas em um mesmo espaço, condição digital do hipertexto (LEMKE, 2002; LOBO-SOUSA, 2009; LOBO-SOUSA; ARAÚJO; PINHEIRO; 2009; ARAÚJO; LOBO-SOUSA, 2009; ARAÚJO, no prelo). O fato é que estamos diante de propostas de atividades online que ignoram, parcialmente, sua condição online mediadora do ensino a distância por computador.

Confirmo, portanto, que minhas escolhas teórico-metodológicas se sancionam coerentes com os objetivos específicos da investigação, rerepresentados neste momento: 1) categorizar os tipos de propostas de atividades online, considerando as informações que emergem dos próprios dados que refletem os traços que lhes garantem a responsabilidade de serem mediadoras do ensino a distância e as aproximações que podem ser feitas com a literatura já existente; 2) relacionar os recursos digitais predominantemente utilizados nas propostas de atividades online com a oferta de ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa que garante, em potencial, a promoção da interação e da comunicação, caras ao processo de ensino de línguas.

A compreensão das propostas de atividades online defendida neste trabalho, portanto, leva em consideração, inclusive, os alunos para os quais elas são ofertadas, condição imprescindível em uma perspectiva de ensino de línguas que mescla tanto aspectos cognitivistas quanto aspectos socioculturais, conforme defendido por Chapelle (2003), pois, mesmo através da impressão do material didático hospedado no Solar, prática realizada pelos alunos, os mesmos não deixam de cumprir suas responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem, sendo que eles, através das demandas presentes nos enunciados das propostas de atividades online, podem perceber o momento em que for necessário estar conectado à web para a realização de alguma interação prevista no Solar: escuta de áudio, visualização de vídeo, postagem de documento no portfólio, etc.

Em relação à outra particularidade que integra a nomenclatura desse tipo de proposta de atividade online, mais particularmente o sintagma do tipo exercício, é possível inferirmos que, pelo menos parcialmente, seus exemplares correspondem ao que Leffa (2008) descreve como sendo um *drill*, que representa o conjunto de propostas de atividades que evidenciam a tentativa de mecanização e que orientam para a repetição, com ênfase na forma. Os exemplos 17 e 18, na sequência, tornam esses traços bem evidentes, representando sua prototipicidade.

Exemplo 17

*“People say that spelling in English is very difficult. Knowing the alphabet helps you to understand the words and write them. Listen and repeat. A, B, C, D...”*⁶³

Exemplo 18

*“Os números são divididos em duas categorias: os ordinais e cardinais. Listen and repeat. Cardinal (0, 1, 2, 3... 90). Ordinal (1st, 2nd, 3rd... 26th).”*⁶⁴

Propostas de atividades como as do exemplos 17 e 18 refletem a prática do ensino de línguas tão criticada por Leffa (2008), pois elas evidenciam sua busca pela fragmentação, a discriminação e a classificação da língua estrangeira ensinada, atendendo a propósitos muito específicos, que, no caso dos exemplos anteriores são, respectivamente, o ensino do alfabeto e o ensino dos números ordinais e dos cardinais, oportunizando a memorização, sem a possibilidade de construção. Levando em consideração o que nos propõe o autor, concluo que são propostas de atividades online desse tipo que buscam o automatismo, realizado em nível lexical, através da repetição e manipulação dos segmentos linguísticos.

Vale ponderar que esse tipo de proposta de atividade online cumpre um papel relativamente relevante no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, sobretudo em semestres iniciais, quando a prática do automatismo é mais flagrada. No entanto, tomando por base os dados da minha investigação, que considerou tanto o primeiro semestre quanto o último, exatamente para poder abranger uma dimensão mais geral da proposta de ensino da compreensão e produção oral em inglês sem considerar essa variável, cheguei à observar que sua manifestação representa 65,85% do total das propostas de atividades online ofertadas, o que consiste em uma proporção muito significativa, sobretudo, quando consideramos que o restante ainda foi subdividido em mais 3 tipos específicos.

Além disso, na maioria dos casos, a concepção de exercício trazida por Cerqueira (2010) pôde ser flagrada no conjunto das propostas de atividades online desse primeiro tipo, o que também me auxiliou para atribuir o título a esse tipo de configuração. Para exemplificar, podemos perceber que, para o alcance de objetivos imediatos, os exemplos 19 e 20, a seguir, demonstram, respectivamente: reconhecimento de expressões escritas através da escuta de áudio, objetivo identificado pela instrução para marcar as expressões que são ouvidas em cada

⁶³ “As pessoas dizem que soletrar em inglês é muito difícil. Saber o alfabeto ajuda você a entender as palavras e a escrevê-las. Escute e repita. A, B, C, D...”

⁶⁴ Proposta de atividade já apresentada no Solar em português.

conversação; e escrita de expressões através da escuta de áudio, objetivo identificado pela instrução para copiar os cumprimentos que são utilizados pelos participantes de um vídeo.

Em se tratando da verificação da aprendizagem, também fica evidente que, ao solicitar do aluno que ele identifique, marque ou copie as expressões que se relacionam com os possíveis cumprimentos que podem integrar uma conversação cotidiana, conforme ilustrados pelos exemplos 19 e 20, essa está em função de algo bem específico. Além disso, em nenhum momento podemos perceber alguma alternativa de variação do que o aluno pode apresentar como produto da realização de sua proposta de atividade online, o que implica dizer que esse tipo de proposta de atividade online promove a orientação para seguir modelos regulares e apresenta a ausência de possibilidades de uso da criatividade. Seguem os exemplos 19 e 20:

Exemplo 19

*“Listen to 3 conversations and V on the expressions you hear in each conversation. Expressions: Hi. Hello. Nice to meet you. My name's. I'm. What's your name? How are you? Fine thanks, and you? Nice to meet you too. Correct answers: (...)”*⁶⁵

Exemplo 20

*“Listen to the video below, then copy the greetings you hear in a word file and post it in your portfolio. <http://www.youtube.com/watch?v=qDoItWqP0mo>”*⁶⁶

Os dados ilustrados até este momento refletem, também, pelo menos parcialmente, a crítica de Leffa (2008) em relação à forma automática que a oferta de propostas de atividades no ensino de língua estrangeira acaba sendo realizada. Pelo menos em tese, a realização em potencial de todas as propostas de atividades online do tipo exercício para a promoção da interação aluno/computador reflete o seguinte modelo: resposta do aluno ao convite da proposta de atividade online; entrega ao professor, através da postagem no Solar, quando solicitada; avaliação dentro dos limites da própria proposta de atividade.

De acordo com o autor citado anteriormente, esse tipo de configuração cumpre apenas o papel de preparar o aluno para uma etapa seguinte dentro do próprio contexto de

⁶⁵ “Escute as 3 conversações e marque V nas expressões que você escuta em cada conversação. Expressões: Oi. Olá. Prazer em conhecer você. Meu nome é. Eu sou. Qual é o seu nome? Como você está? Bem obrigado, e você? Prazer em conhecer você também. Respostas corretas: [...]”

⁶⁶ “Veja o vídeo abaixo, depois copie os cumprimentos que você ouve em um arquivo de word e poste o arquivo em seu portfólio. <http://www.youtube.com/watch?v=qDoItWqP0mo>”

ensino-aprendizagem. A formalização do ensino e a artificialização desse tipo de propostas de atividades presentes no material didático resultam em ignorar os momentos em que os alunos precisam fazer uso da língua fora do contexto do ensino-aprendizagem, em contextos reais de uso, elemento que, de acordo com Cerqueira (2010), necessita ser atualizado quando nós professores nos comprometemos com a formação de nossos alunos de línguas.

Embora de maior representatividade, as propostas de atividades online do tipo exercício para a promoção da interação aluno/computador não foram as únicas flagradas no ensino da compreensão e produção oral em inglês por computador, conforme salientado anteriormente. A seguir, apresento o segundo tipo elucidado, deixando evidente, sobretudo, que se constitui em propostas de atividades online consideravelmente distintas das apresentadas até este momento.

4.1.2 Das propostas de atividades online do tipo comunicativo para a promoção da CMC

Com uma representatividade consideravelmente menor, totalizando 7,31% da oferta dos tipos de propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em inglês por computador, as **propostas de atividades online do tipo comunicativo para a promoção da CMC** demonstraram apresentar características mais coerentes com um projeto de ensino de língua estrangeira comprometido com o objetivo de se considerar o fenômeno da comunicação humana. Essa afirmação se justifica pois, subjacente aos seus enunciados, é possível perceber que essas propostas de atividades online levam em consideração a prática dos gêneros do discurso para a realização da interação social.

Inicialmente, considero importante destacar que esse segundo tipo de proposta de atividade online, elucidado através das informações emergentes dos próprios dados, leva em consideração os usos que fazemos da língua, através dos gêneros do discurso, ao propor a criação ou reprodução de um campo de comunicação da atividade humana específica ao contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e promover a elaboração de enunciados orais e escritos emergentes da interação social entre os participantes desse processo (BAKHTIN, 2010). Com base em Araújo (2006), podemos compreender o campo de comunicação como uma instância discursiva que orienta para o desenvolvimento das práticas sociais, que, por sua vez, materializam-se em gêneros que lhes são pertinentes e que trazem marcas de sua instância. Com a ilustração do Exemplo 21, a seguir, é possível perceber isso mais claramente:

Exemplo 21

“Ao final desta lição você participará de uma vídeo conferência com seu tutor e demais colegas de turma. O objetivo desta vídeo conferência é que você identifique colegas que tenham algum tipo de afinidade com você; por exemplo, alguém que seja da sua idade; ou alguém tenha o mesmo nome ou sobrenome que o seu, etc. Ao final do tempo da vídeo conferência, você dirá o que tem em comum com seus colegas. Lembre-se de que, para identificar as pessoas com as quais você possa ter algum tipo de afinidade, você deverá fazer perguntas aos seus colegas, bem como responder suas perguntas. Lembre-se ainda de, antes de começar a fazer perguntas, cumprimentar os participantes da conferência. Divirta-se!”⁶⁷

Na proposta de atividade online do tipo comunicativo para a promoção da CMC ilustrada no exemplo 21, podemos identificar a descarga elétrica (SALMON, 2002), que apresenta o gênero do discurso que será praticado pelo aluno, a vídeo conferência, comum a instâncias discursivas distintas, a depender da finalidade de sua atualização. Resultante da interação social entre os demais colegas e o tutor da disciplina, esse gênero do discurso é praticado através da orientação que prepara os participantes, dando-lhes a oportunidade das escolhas que podem ser realizadas pelos mesmos, tanto na recuperação de conhecimentos e práticas prévias, quanto na motivação e expectativas posteriores à leitura da proposta. A descarga elétrica, portanto, fica evidente no seguinte trecho: “ao final desta lição você participará de uma vídeo conferência com seu tutor e demais colegas de turma”.

O propósito comunicativo desse gênero e seu conteúdo temático também ficam evidenciados nesse contexto, quando a proposta de atividade online deixa claro o objetivo da sua realização: “o objetivo desta vídeo conferência é que você identifique colegas que tenham algum tipo de afinidade com você; por exemplo, alguém que seja da sua idade; ou alguém tenha o mesmo nome ou sobrenome que o seu, etc. Ao final do tempo da vídeo conferência, você dirá o que tem em comum com seus colegas”. Com o objetivo de socialização, esse gênero do discurso prevê mesclas de uma conversa informal, um pequeno levantamento de dados e uma breve entrevista de cunho pessoal.

Vale salientar, também, que a referida proposta de atividade online prevê a fusão do conteúdo temático com o estilo verbal e a sua construção composicional, quando apresenta instruções para a contemplação da função comunicativa cumprimentar, a elaboração de indagações, bem como a cooperação através das respostas às perguntas realizadas: “lembre-se

⁶⁷ Proposta de atividade online apresentada em língua portuguesa no contexto em que foi praticada.

de que, para identificar as pessoas com as quais você possa ter algum tipo de afinidade, você deverá fazer perguntas aos seus colegas, bem como responder suas perguntas. Lembre-se ainda de, antes de começar a fazer perguntas, cumprimentar os participantes da conferência”.

Para a categorização desse tipo de proposta de atividade, conforme a nomenclatura deixa transparente, foi recebida a influência da contribuição oportunizada pela reflexão de Chapelle (2003), que salienta que o uso da tecnologia, mediante a interação social e a colaboração com outros participantes do processo de ensino-aprendizagem, pode oportunizar uma variedade de ofertas para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, considerando a construção de significados. O produto disso parece ficar evidente, pois, conforme podemos observar, esse tipo de proposta de atividade online promove a interação e a CMC, através da vídeo conferência, fornecendo aos alunos algumas oportunidades de uso da língua para o cumprimento de objetivos evidenciados no mundo real, pela tomada de decisão, a indagação, a resposta a um contato, etc. Esse tipo de proposta de atividade online atualiza, em sua configuração, alguns aspectos importantes listados pela autora, a saber: a oportunidade aos alunos de se planejarem antes de falarem; a oportunidade aos alunos de recebimento de correção, realizada através do feedback; a oportunidade aos alunos de produção para além do que eles podem realizar individualmente, através da ajuda recebida resultante da interação com outros participantes.

Vejamos agora um outro exemplo:

Exemplo 22

“Forum 4. Watch the video below and go to our forum to make comments on how the internet has changed the way we communicate everyday. How did it change your life?”⁶⁸

Embora difira do exemplo 21 em função da presença da descarga elétrica, ausente na proposta de atividade online anterior, o exemplo 22 ilustra uma aproximação maior em relação à configuração da proposta de atividade online descrita por Salmon (2002), pois atende, mais satisfatoriamente, às indagações identificadoras da configuração proposta pela autora. Vejamos:

1. Suas instruções são disponibilizadas em uma mensagem clara (convite)? – Sim, respectivamente: assistir ao vídeo, acessar ao fórum, postar comentários.

⁶⁸ “Fórum 4. Assista ao vídeo abaixo e vá para o fórum para fazer comentários acerca de como a internet tem mudado a forma que nos comunicamos todo o dia. Como a internet mudou sua vida?”

2. É pra ser desenvolvida pelos sujeitos através de sua participação e contribuição de postagem online? Possui um elemento interativo ou participativo, como a demanda para responder às postagens dos outros participantes? Oportuniza a participação de pares mais experientes (resumo, *feedback*, crítica)? Promove, em potencial, o desenvolvimento do modelo de ensino-aprendizagem online: acesso e motivação; socialização online; troca de informação; construção de conhecimento; desenvolvimento? – Sim a essas quatro (4) indagações, pois a prática do gênero discursivo fórum eletrônico prevê, pelo menos em tese, a postagem online de uma contribuição mediante a expressão escrita e a integração da participação dos demais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, incluindo tanto os alunos e seus pares, quanto o par mais experiente na figura do tutor ou professor.

Além disso, através do exemplo 22, que apresenta características norteadoras para a promoção da CMC já salientadas ao contemplarmos o exemplo 21, observamos alguns outros elementos, sugeridos por Chapelle (2003), que podem representar os traços positivos da configuração das propostas de atividades online que se utilizam dos recursos digitais de modo a garantir a oferta significativa do ensino a distância e promover a CMC. Esses traços se referem:

1. Ao tópico e às ações: para a realização da proposta da atividade online, além da possibilidade da reprodução dos conhecimentos adquiridos através da interação com os conteúdos disponibilizados no material didático hospedado no Solar, nesse caso específico o vídeo sobre a internet e seus usos, os alunos podem acessar outras fontes diversas de informação, através de outras páginas da web, para poder enriquecer o seu repertório quando tiver que debater sobre como a internet mudou suas vidas. Sites de notícias sobre esse tópico e discussões específicas sobre esse tema são algumas das possibilidades que podem fazer com que o aluno reflita acerca do que é solicitado, através do contato com a língua estrangeira utilizada de forma autêntica nos ambientes virtuais da web, até mesmo para poder se expressar de maneira mais fluente e confiante.
2. Aos participantes: para a realização da proposta de atividade online, além da comunicação com os demais colegas, os alunos podem se comunicar com outros participantes que não integram o cotidiano do seu contexto de ensino-aprendizagem. Após assistir ao vídeo, o aluno pode se sentir motivado a interagir, inclusive, com outras pessoas conhecidas ou desconhecidas, até mesmo com nativos, através da internet, entrando em contato com diferentes níveis de proficiência, para poder

dialogar sobre o assunto previamente e se sentir mais seguro ao ter que realizar a proposta de atividade online no Solar.

3. À forma de comunicação: para a realização da proposta de atividade online, o exemplo 22 ilustra a demanda do uso da habilidade de produção escrita para a promoção da CMC, prevista entre outras possibilidades, tais como: a oral síncrona, ilustrada pelo exemplo 21; a oral assíncrona, possível através da gravação de voz seguida da postagem da gravação no AVA; etc.

Cabe aqui uma diferenciação fundamental entre as propostas de atividades online do tipo exercício para a promoção da interação aluno/computador e as propostas de atividades online do tipo comunicativo para a promoção da CMC, evidente através do exemplo 22. Podemos observar que o aluno, antes de realizar a sua CMC, mediada pela expressão escrita (ou pela oralidade e gestos corporais para se comunicar com seus colegas e professores quando participa da vídeo conferência), em função do debate que é praticado com os seus demais colegas, precisa interagir com o recurso digital, o vídeo, movimento previsto nas propostas de atividades online do primeiro tipo elucidado na última seção deste capítulo. É, portanto, a segunda ação prevista para que o aluno realize, evidente pela instrução da proposta de atividade online, a de ir para o fórum e fazer comentários sobre o vídeo, que caracteriza esse tipo de proposta de atividade online com uma configuração distinta do primeiro tipo apresentado. Saliento, ainda, que parece mais produtivo pensar o ensino de língua estrangeira por computador de modo a interpretar esses tipos de propostas de atividade online como elementos complementares. Com configurações distintas, propostas de atividades online de diferentes tipos podem possibilitar uma maior exposição às mais diversas manifestações da linguagem. A variedade dessa oferta, portanto, parece importante até mesmo como uma forma de motivação do aluno, evitando o desenvolvimento da fadiga resultante da realização de propostas repetitivas e pouco criativas. No entanto, a baixa frequência de expressão e de prática desse segundo tipo de proposta de atividade online, conforme flagrada nos dados desta investigação, é que me parece preocupante, pois pode indicar incoerência para uma proposta que se diz comunicativa.

Acerca da proposta de atividade online ilustrada pelo exemplo 22, vale salientar, também, que o fórum eletrônico aqui é interpretado como uma reedição do gênero fórum, reconhecido como um gênero discursivo praticado para debater sobre as problemáticas específicas de uma determinada comunidade, fazendo com que os membros daquela comunidade pudessem encontrar, coletivamente, soluções às demandas que lhe originam. Nesse caso, a exposição de ideias e opiniões diversas ficam previstas para a constituição de

um debate amplo, preservando “a função inicial de jogar com argumentos, refinar raciocínios, fazer ecoar e desenvolver novas idéias, reafirmar ou modificar posições e, sobretudo, aprofundar conhecimentos que permitam decisões mais conscientes” (XAVIER; SANTOS, 2005, p. 34).

Consequentemente, a proposta de atividade online do tipo comunicativo promotora da CMC é capaz, pelo menos em potencial, de atualizar as seguintes características, pertinentes à sua realização e previstas por Freire *et al.* (2007) na contemplação de debates online: 1) a constituição de um grupo de discussão sobre as questões relevantes acerca do tópico abordado; 2) as trocas de mensagens intensas nos ambientes virtuais; 3) a circulação de outras fontes ou textos, tanto do domínio do AVA, nesse caso o Solar, quanto de outras páginas da web; 4) a promoção constante da leitura e da escrita; 5) o desenvolvimento de reflexões e, conseqüentemente, 5) a construção coletiva do conhecimento acerca dos tópicos discutidos.

Na proposta de atividade online ilustrada pelo exemplo 22, a CMC assíncrona é priorizada, portanto, mediante a interação dos sujeitos através da expressão escrita, no sentido de possibilitar o contato entre os alunos participantes do ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira no Solar, a partir da prática do gênero fórum, na intenção de alcançar propósitos bem definidos, estabelecidos pela proposta de atividade online que o promove. Destaco, mais uma vez, que é nesse sentido que as propostas de atividades online podem ser tratadas como um instrumento valioso no auxílio das práticas realizadas no contexto de ensino-aprendizagem, em especial o de línguas, pois pode possibilitar a interação social e a comunicação que, nesse caso, são responsáveis pela “produção, recepção e significação do conhecimento” (AMARAL; COSTA AMARAL, 2008, p. 15).

Ainda em relação à elucidação desse segundo tipo de propostas de atividades online e sua configuração específica, vale destacar que, levando em consideração a reflexão de Leffa (2008), constatamos que seus exemplares podem estar mais próximos do discurso teórico que se pretende norteador da otimização do ensino de língua estrangeira, como é possível observar, essas propostas de atividades levam em consideração que o conteúdo e o conhecimento são construídos na interação com os demais participantes do processo, através da contextualização.

Tendo em vista os dois exemplos ilustrativos que evidenciam a configuração das propostas de atividades online do tipo comunicativo para a promoção da CMC, percebemos, ainda, que esse tipo de proposta de atividade online está vinculado ao compromisso de formação dos alunos de uma maneira mais ampla, pois possui uma perspectiva de atender a

necessidades que vão para além da demanda imediatista da sala de aula, compreendendo mas não se restringindo a questões gramaticais e fragmentadas, e enfatizando a diversidade de textos em diferentes gêneros produzidos socialmente, conforme preconiza Cerqueira (2010).

As propostas de atividades online do tipo comunicativo para a promoção da CMC possuem, também, a característica de serem colaborativas (LIMA S., 2011), tendo em vista que elas, ao promoverem a interação social coerente com uma perspectiva sociocultural, acabam por estimular a negociação e o *feedback*, elementos considerados relevantes ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Ao prever a participação em gêneros do discurso, tais como a vídeo conferência e o fórum eletrônico, com o objetivo de socialização e debate acerca de assuntos contemporâneos, o papel do professor e do tutor responde satisfatoriamente à demanda de selecionar temas interessantes e propor desafios aos seus alunos. O resultado dessa conjuntura oportuniza o uso da língua como um instrumento para a realização de ações, tais como assistir e compreender o vídeo em língua estrangeira e se aventurar por outras fontes de informação, que se baseiam em significados e na comunicação, resultando em oportunidades de experiências linguísticas coerentes com a oferta de ensino de compreensão e produção oral em língua estrangeira.

Por fim, gostaria de reforçar que, muito embora esses tipos de propostas de atividades online sejam diferenciados por características norteadoras elucidadas através das informações emergentes dos próprios dados e do recorte teórico metodológico previsto para o desenvolvimento da pesquisa, a minha posição é a de que elas se façam complementares para a realização do ensino da compreensão e produção oral em inglês como língua estrangeira por computador. A única ressalva em relação a essa complementariedade é motivada pelo fato do quantitativo que representa a oferta das propostas de atividades online do tipo comunicativo para a promoção da CMC ser equivalente, aproximadamente, à décima parte do quantitativo que representa a oferta das propostas de atividades online do tipo exercício para a promoção da interação aluno/computador, que, por sua vez, torna-se a oferta predominante do ensino supracitado. O gráfico a seguir ilustra essa proporção:

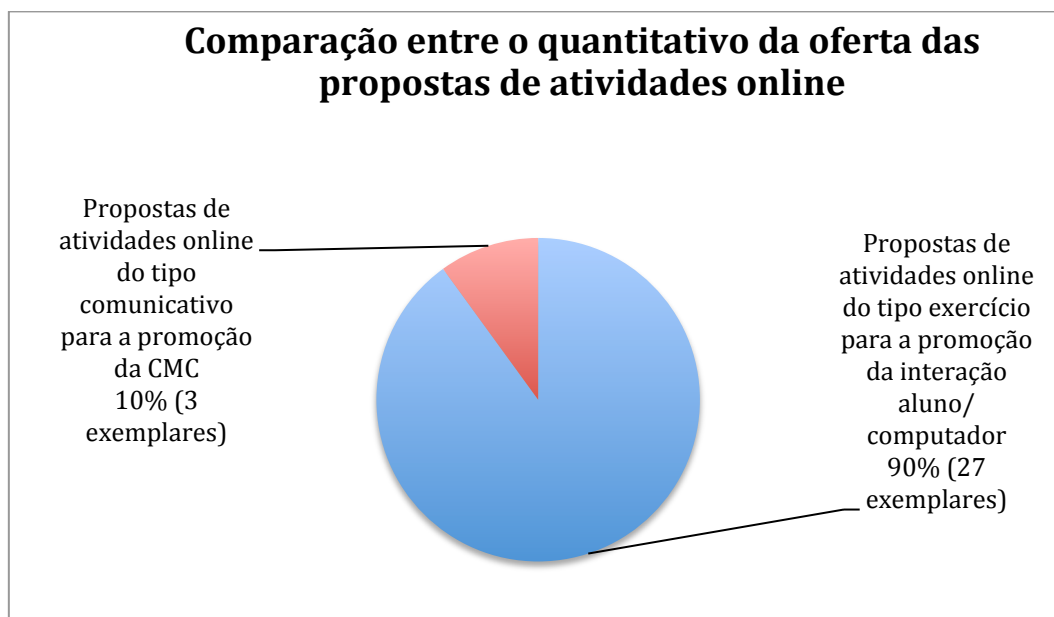


Gráfico 5 – Comparação entre o quantitativo das propostas de atividades online

O resultado da expressão que torna visual a comparação entre o quantitativo da oferta das propostas de atividades online do tipo comunicativo para a promoção da CMC e das propostas de atividades online do tipo exercício para a interação aluno/computador pode levar à reflexão acerca da compreensão de língua e seu ensino por parte de seus proponentes, bem como se os mesmos pretendem atualizar uma abordagem mais comunicativa na configuração de suas ofertas, ou não. A seguir, apresento o terceiro tipo de proposta de atividade online elucidada pelos dados da investigação, que, por sua vez, apresenta uma proporção ainda menor do que as descritas nesta seção.

4.1.3 Das propostas de atividades online do tipo híbrido

As propostas de atividades online do tipo híbrido representam o terceiro tipo de proposta de atividade online elucidado pelos dados da minha investigação. Como o próprio nome já evidencia, esse tipo possui uma configuração que resulta da imbricação de alguns traços mais predominantemente encontrados nas configurações dos dois (2) tipos de propostas de atividades online descritos anteriormente. Vejamos em que consiste a única amostra desse exemplar encontrado no ensino da compreensão e produção oral em inglês por computador:

Exemplo 23

“Portfolio 2. Choose 8 questions from the questions below and interview your friend. Record your conversation then upload you file to your portfolio. Click here: 1. Can you access the Internet from your home? 2. What is your favorite ‘news’ site? [...]”⁶⁹

Conforme podemos observar, a proposta de atividade online ilustrada pelo exemplo 23, por um lado, prevê a prática de um gênero do discurso, identificado como entrevista, que, por sua vez, promove a interação social entre os participantes, aproximando-se da proposta de atividade online do tipo comunicativo para a promoção da CMC. Por outro lado, a maneira como está prevista a realização dessa proposta de atividade online, tendo em vista a simples seleção de determinadas perguntas dentro de um quadro maior de indagações disponibilizadas e sua reprodução, sem se preocupar com a oportunidade de oferecimento de uma variedade que considere a produção do próprio aluno e a construção através da colaboração com os demais participantes, faz com que a configuração desse tipo de proposta de atividade online se aproxime com a das propostas de atividades online do tipo exercício para a promoção da interação aluno/computador.

Vale salientar que a aproximação com as propostas de atividades online do tipo exercício para a promoção da interação aluno/computador reside apenas no fato da proposta de atividade online do tipo híbrido poder se demonstrar mais do tipo exercício do que do tipo comunicativo, mesmo oportunizando a CMC. O que justifica essa minha interpretação é o seguinte. Como podemos observar, todos os alunos têm acesso à mesma proposta de atividade online disponibilizada no material didático hospedado no Solar, ou seja, todos os alunos têm acesso às perguntas que podem ser utilizadas para a entrevista, o que faz com que a proposta de atividade online careça de um elemento surpresa, oportunizando menos o desenvolvimento de uma construção colaborativa do conhecimento, pois todos os alunos podem estar preparados para reproduzir as perguntas e as respostas desenvolvidas previamente a essas perguntas, de maneira automática. A realização da proposta de atividade online, nesse caso, possibilita, pelo menos parcialmente, a sua aproximação com o *drill*, pois a tentativa de atualização da mecanização e da orientação para a repetição, com ênfase na forma, é possível, através do automatismo em nível lexical e pragmático, conforme prevê Leffa (2008), pois a orientação para seguir modelos regulares acaba por resultar na ausência de possibilidades de uso da criatividade.

⁶⁹ “Portfólio 2. Escolha 8 perguntas das perguntas abaixo e entreviste um amigo. Grave sua conversação e poste o seu arquivo no seu portfólio. Clique aqui: 1. Você tem acesso à internet de sua casa? 2. Qual o seu site de notícia favorito? [...]”

A interpretação da possível limitação descrita anteriormente leva-me, também, a acreditar que a própria promoção da CMC seja reconfigurada em um modelo diferente da que foi elucidada pela proposta de atividade online do tipo comunicativo para a promoção da CMC, pois a interação social, nesse caso, torna-se muito mais controlada do que a anterior, através das perguntas já elaboradas e estabelecidas para a escolha do aluno. Na proposta de atividade online ilustrada pelo exemplo 23, não é oportunizado ao aluno o contato com alguma fonte de informação para que ele possa, através do uso autêntico da língua estrangeira, sendo na forma de um vídeo, ou de uma outra entrevista, ou de um texto, ou de um arquivo de áudio, etc., elaborar seus próprios enunciados, estruturar o seu roteiro, perceber-se mais aproximado a um contexto articulado a uma função social. Pelo contrário, a proposta de atividade online demonstra um fim bastante específico, com um objetivo imediato e articulado somente com o próprio contexto de ensino-aprendizagem em que é praticada, conforme concepção de exercício elaborada por Cerqueira (2010).

Além do que exposto anteriormente, a proposta de atividade online aqui em análise carece de um maior investimento pedagógico em sua contextualização por meio da qual possibilite um maior engajamento do aluno nas ações previstas no seu convite: selecionar, entrevistar, gravar, postar. Parece que o material didático destinado à produção e compreensão da oralidade em inglês em um curso de EaD assemelha-se, em alguma medida, a apostilas ou livros didáticos que, em função das tecnologias em que estão, têm limitações comunicativas. O ambiente online da web, portanto, parece ainda estar longe de ser explorado por quem elabora esse material para cursos online. Além disso, há a ausência de informações acerca do gênero do discurso entrevista, do papel dos seus participantes e seus objetivos em função do propósito comunicativo do gênero, da prática desse gênero com uma maior ênfase na sua construção composicional, o que poderia ser compensado, conforme defendido anteriormente, através da apresentação de uma descarga elétrica bem elaborada, que poderia contemplar as informações resultantes das respostas às seguintes indagações: Como o entrevistador aborda o entrevistado? Como é finalizado o término dessa entrevista? Com que finalidade ela é realizada?

Ressalto, novamente, que concordo com Leffa (2008) quando esse autor defende a variedade de diferentes tipos de propostas de atividade para o ensino de língua estrangeira, como uma forma de torná-lo mais atrativo. Destaco, inclusive, que essa variedade pode ser resultante da relação entre a criatividade dos proponentes dessas propostas, sua compreensão sobre língua e ensino, e o nível de conhecimento em relação às possibilidades de uso dos recursos digitais para o alcance de ofertas que se demonstrem mais comunicativas e

significativas aos alunos participantes do processo de ensino-aprendizagem por computador. No contexto de ensino da compreensão e produção oral em inglês por computador, os dados desta pesquisa elucidaram quatro (4) tipos de propostas de atividades online, com configurações distintas em relação às características mais predominantes que as compõem em função da atualização de sua oferta na modalidade a distância. As três (3) apresentadas até agora se demonstraram vinculadas ao material didático hospedado no Solar, AVA da UFC, e puderam ser coletadas e analisadas tendo em vista os objetivos e as escolhas teórico-metodológicas pertinentes ao projeto de pesquisa que resultou nesta tese. A seguir, passo a fazer algumas considerações acerca do quarto tipo de proposta de atividade online que, conforme esclarecido anteriormente, muito embora não consistam em propostas de atividades online presentes propriamente no material didático hospedado no Solar, pertencem à dimensão do ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por mim estudado.

4.1.4 Das propostas de atividades online do tipo independente do AVA

Para o tratamento das propostas de atividades online discutidas nesta seção, precisei, inicialmente, tomar a decisão de considerá-las ou não para efeitos de análise. Se levarmos em consideração que esta tese compreende o estudo da compreensão e produção oral levando em consideração as propostas de atividades online **presentes no material didático hospedado no Solar**, muito possivelmente, seus exemplares poderiam ser deixados de lado. Se compararmos as propostas de atividades online desse quarto tipo com a configuração das propostas de atividades online descritas anteriormente, percebemos que suas reais propostas só podem ser plenamente contempladas se procedermos à navegação para fora do material didático hospedado no Solar.

No entanto, deixar de apresentá-las e discuti-las neste espaço pareceu-me uma postura um pouco negligente, pois assumi o compromisso de realizar um estudo de caráter exploratório e, ao perceber que dez (10) das quarenta e uma (41) dessas propostas refletiam um padrão na oferta das propostas de atividades online no contexto contemplado pela investigação, tomei a decisão por comentá-las a luz dos estudos de Oliveira (2009) e Araújo (2009). É importante observar, também, que os exemplares desse tipo de proposta de atividade online se demonstraram todos muito semelhantes, quando apresentados no material didático publicado no Solar. Afinal, conforme mencionado, eles não resultam propriamente em uma proposta de atividade online elaborada pelos proponentes desse material didático, mas, sim, na oferta de *hiperlinks* para a navegação em outras páginas da web em que os alunos podem encontrar outras propostas de atividades que fogem ao escopo desta

investigação. Vejamos dois de seus exemplares, que apresentam a configuração padrão presente nas dez (10) propostas de atividades online desse tipo:

Exemplo 24

“Visit the following websites and do the exercises proposed. • Grammar Explanation: <http://english-zone.com/verbs/be-intro1.html> • Contractions: <http://english-zone.com/spelling/cont-01.html> • Quiz: <http://english-zone.com/verbs/be-01.html> • Verb to be (am/is/are) - Present Simple Tense: <http://www.eclecticenglish.com/grammar/PresentSimpleToBe1A.html>”⁷⁰

Exemplo 25

“Further Practice Numbers with audio - Very good to practice: <http://www.learnenglish.de/basics/numbers.htm> • Quiz: http://esl.about.com/library/listening/bllis_number1.htm”⁷¹

Como podemos observar, as propostas de atividades online ilustradas pelos exemplos 24 e 25 carecem de todos os elementos constitutivos de uma proposta de atividade online elucidada até o momento. Primeiramente, faz-se ausente de uma descarga elétrica para a sua contextualização. Em segundo lugar, o seu convite, o de visitar outras páginas da web e realizar os exercícios, não reflete propriamente o convite de uma proposta de atividade, que pressupõe o envolvimento dos alunos para a realização de ações que possam promover interação e/ou comunicação. Esse tipo de proposta de atividade online cumpre apenas o objetivo de apresentar o espelho, através dos *links* para navegação, de outras propostas de atividades totalmente independentes do Solar, cujas configurações poderiam ser elucidadas a partir de um outro escopo de investigação.

Vale ressaltar que, dentro do contexto de ensino da compreensão e produção oral em língua estrangeira por computador, uma postura possível, que julgo mais pertinente ao contexto de ensino a distância, é fazer uso das potencialidades de interatividade da web, através de seus diversos ambientes virtuais e recursos digitais (LIMA, 2009), conforme pode

⁷⁰ “Visite os seguintes sítios da web e faça os exercícios propostos. • Explicação gramatical: <http://english-zone.com/verbs/be-intro1.html> • Contrações: <http://english-zone.com/spelling/cont-01.html> • Teste: <http://english-zone.com/verbs/be-01.html> • Verbo ser/estar (sou/é/és) - Tempo do presente simples <http://www.eclecticenglish.com/grammar/PresentSimpleToBe1A.html>”

⁷¹ “Prática adicional numerous com áudio - Muito bom pra praticar: <http://www.learnenglish.de/basics/numbers.htm> • Teste: http://esl.about.com/library/listening/bllis_number1.htm”

ser observado através do exemplo a seguir, retirado dos resultados da investigação realizada por mim durante os estudos de mestrado:

Exemplo 26

“Caro aluno, na primeira atividade você deverá acessar o site indicado e escolher três cidades para descrever a previsão do tempo indicado na data de acesso. Na segunda, utilizará as informações obtidas na primeira atividade e fará comparações sobre o tempo nas três cidades.” (LIMA, 2009, p. 97).

Como é possível observar através das orientações presentes no exemplo 26, o convite da proposta de atividade online para acessar o *site* disponível não encerra as ações previstas para os alunos na própria proposta de atividade que, em seguida, realiza as seguintes instruções que compreendem a realização da proposta: escolher as cidades, descrever a previsão do tempo, utilizar essas informações, fazer comparações. Diferentemente da proposta de atividade online do tipo independente do AVA, ilustrada nos exemplos 24 e 25, a proposta de atividade online do exemplo 26 deixa evidente o seu objetivo, mais ou menos imediato, mais ou menos condizente com o uso autêntico da língua estrangeira estudada, fazendo uso de *links* e de outras páginas da web como recursos complementares e não como o seu próprio fim. O exemplo a seguir, dessa vez voltando a utilizar os próprios dados desta investigação, também flagra o uso dos recursos da web como complementação à oferta da proposta de atividade online, vejamos:

Exemplo 27

“Now go to the following websites, listen and read the stories and then answer the questions below.

<i>Story</i>	<i>01</i>	<i>Computer</i>	<i>Virus</i>
--------------	-----------	-----------------	--------------

<http://www.cdlponline.org/index.cfm?fuseaction=activity1&topicID=8&storyID=36>. 1. How are computer virus transmitted? 2. How do school need to be wired and why? *Story 02*

<i>Computers</i>	<i>in</i>	<i>Computers</i>	<i>the</i>	<i>classroom</i>
------------------	-----------	------------------	------------	------------------

<http://www.cdlponline.org/index.cfm?fuseaction=activity1&topicID=8&storyID=35>. 1. How has the internet opened the world to many people? What can a virus do to a computer? [...].”⁷²

⁷² “Agora vá para os seguintes sítios da web, escute e leia as histórias e então responda às perguntas abaixo.
 História 01 Vírus de computador
<http://www.cdlponline.org/index.cfm?fuseaction=activity1&topicID=8&storyID=36>. 1. Como o vírus de

Como é possível observar, embora a proposta de atividade online ilustrada pelo exemplo 27 apresente *links* independentes do AVA em que se encontra, em seu convite, igualmente aos dos exemplos 24 e 25, identificamos as instruções que levam ao alcance do objetivo da proposta de atividade online: ir aos sites indicados; ouvir e ler as histórias; responder às questões. Dessa forma, os *links*, as páginas da web para as quais os alunos são direcionados ao procederem aos cliques e os conteúdos encontrados nos ambientes virtuais atualizados para além do AVA constituem-se de recursos auxiliares, porém indispensáveis, para a realização do objetivo final da proposta de atividade online identificado nas orientações presentes no material didático hospedado no Solar: a resposta às questões de maneira satisfatória.

E quais as implicações da oferta de propostas de atividades online do tipo independente do AVA? Permaneço com a postura de interpretar esse tipo de proposta de atividade online como complementar à oferta total das propostas. Minha ressalva se faz, novamente, em função da sua representatividade no contexto estudado: dez (10) das quarenta e uma (41) propostas de atividades online reproduzem esse padrão. E isso é muito, não só em relação ao total de propostas de atividades online disponibilizadas, mas, sobretudo, em comparação aos outros tipos de propostas de atividades online cuja configuração evidencia o compromisso com o engajamento dos alunos, a interação social, a promoção da comunicação, o contato com a língua em contextos autênticos, a prática da língua estrangeira em função da abrangência de seu uso para além do contexto imediato e formal de ensino-aprendizagem.

Concluindo que sua função no contexto estudado é o de espelhar outras propostas de atividades online, que, muito possivelmente, até mesmo podem refletir a configuração dos três (3) primeiros tipos de propostas de atividades online elucidadas inicialmente, considero pertinente trazer brevemente os resultados da investigação de Oliveira (2009), que analisou quinze (15) portais que disponibilizassem propostas de atividades para professores já em serviço. Esse estudo, portanto, evidenciou que os ambientes virtuais do escopo de sua investigação cumpriam a função de reprodutores e distribuidores de materiais produzidos para o meio impresso, ignorando totalmente o potencial de interatividade oportunizado pela web juntamente com a criatividade de seu elaborador. Além disso, as propostas de atividades refletiam a perspectiva behaviorista, própria da realização do que Leffa (2008) compreende

computador é transmitido? 2. Como as escolas precisam ser conectadas e por quê? História 02 Computadores na sala de aula <http://www.cdlonline.org/index.cfm?fuseaction=activity1&topicID=8&storyID=35>. 1. Como a internet tem aberto o mundo para muitas pessoas? O que um vírus pode fazer a um computador? [...].”

como *drill*, e Cerqueira conceitualiza como exercício, e longe da colaboração preconizada por Lima S. (2011). Os portais analisados, portanto, não compreendiam um espaço discursivo para a reflexão crítica, estando “ancorados em uma visão tradicional de linguagem que prioriza a transmissão de conhecimento, principalmente relacionada aos componentes linguísticos da língua inglesa e ao papel ‘centralizador’ do professor” (OLIVEIRA, 2009, p. 20-21).

Considero importante mencionar, ainda, um outro estudo. Araújo (2009), embora reflita sobre as propostas de atividades para o ensino da compreensão e produção escrita, também procede à análise de *websites* instrucionais. Essa reflexão compreende que os sites instrucionais analisados podem cumprir a função de elementos complementares ao ensino presencial. Seus resultados corroboram com alguns dados já elucidados por esta investigação. Primeiramente, em relação à variedade da oferta, a autora percebe que, entre os vinte e cinco (25) sites de língua inglesa apreciados, é possível notar um padrão entre as propostas de atividades. Em segundo lugar, é salutar mencionar que os *sites* instrucionais analisados apresentam propostas de atividades muito semelhantes das propostas de atividades que são publicadas em livros didáticos impressos. Conclui-se que as propostas de atividades dos *sites* analisados não são desafiadoras e não promovem práticas coerentes com as ações humanas desenvolvidas no cotidiano. Além disso, a autora aponta para o fato de que é necessário repensar as propostas de atividades com o objetivo de torná-las mais comunicativas e interativas, de modo a estimular o aluno, fazendo com que o mesmo desenvolva habilidades, estratégias e autonomia.

Levando em consideração os resultados dos estudos de Oliveira (2009) e Araújo (2009), é possível ponderar acerca do fato de que 20% da oferta de propostas de atividades online para a compreensão e produção oral em língua inglesa por computador, elucidada nesta investigação, seja do tipo independente do Solar. Sua realização se dá no âmbito de *sites* instrucionais que, dificilmente, garantem oportunidades de ganhos significativos para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Além disso, uma vez que a realização dessas propostas de atividades online não resulta em um movimento necessário de retorno ao AVA, para uma complementação ou o desenvolvimento de uma avaliação, não podemos garantir que elas se insiram no roteiro de estudo dos alunos. Sua forma de apresentação, através de *hiperlinks*, sem convites motivadores, reforçam ainda mais a hipótese de que elas podem ser ignoradas. Ao invés de orientar os alunos para a realização de interações com produtos já elaborados, a exemplo dos *sites* instrucionais, os proponentes das propostas de atividades em EaD poderiam maximizar, conforme preconiza Araújo (2009, p. 458), o esforço de tentar

explorar as possibilidades de ensino de língua estrangeira através da internet, “oportunizando o uso de materiais autênticos, comunicação dinâmica e situações mais reais” e mais coerentes com o cotidiano dos alunos. Afinal, uma postura mais propositiva e que resultasse na maximização da elaboração de materiais e propostas de atividades online e na minimização de uso de produtos já prontos (*websites* instrucionais, propostas de atividades online independente do AVA, etc.) estaria mais coerente com o próprio projeto de oferta de cursos fomentados pela CAPES/UAB. Algumas ações previstas nessa conjuntura de parceria entre instituição de ensino superior e CAPES/UAB consistem na elaboração dos conteúdos dos módulos do curso; na adequação dos conteúdos, dos materiais, da mídia e da bibliografia; na revisão da linguagem do material desenvolvido para esse contexto específico; entre outras, de responsabilidade de seus proponentes, conforme prevê a Resolução CD/FNDE n. 26, de 5 de junho de 2009⁷³.

Tendo em vista, portanto, o objetivo de descrever o ensino da compreensão e produção oral, levando em consideração a configuração das propostas de atividades online presentes no material didático hospedado no Solar, utilizado na graduação semipresencial Letras/Inglês da UFC, na próxima seção, passo a descrever as relações entre os recursos digitais e o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa, para que, após essa reflexão, eu possa apresentar o modelo da oferta das propostas de atividades online resultante dos dados empíricos flagrados à luz da dimensão das escolhas teórico-metodológicas propostas para esta investigação.

4.2 Das relações entre tecnologia (digital) e oferta de ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa

Tendo em vista a oferta do ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador e suas relações com as possibilidades de usos da interatividade da web, através de suas ferramentas digitais, listei os recursos digitais utilizados nas propostas de atividades online: o áudio, o vídeo, o gravador, o portfólio, a vídeo conferência e o fórum eletrônico (ou digital). Segue, a seguir, o gráfico que ilustra a frequência de uso do recurso digital constitutivo da proposta de atividade online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa:

⁷³ Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf
Acesso: 06/11/2012.

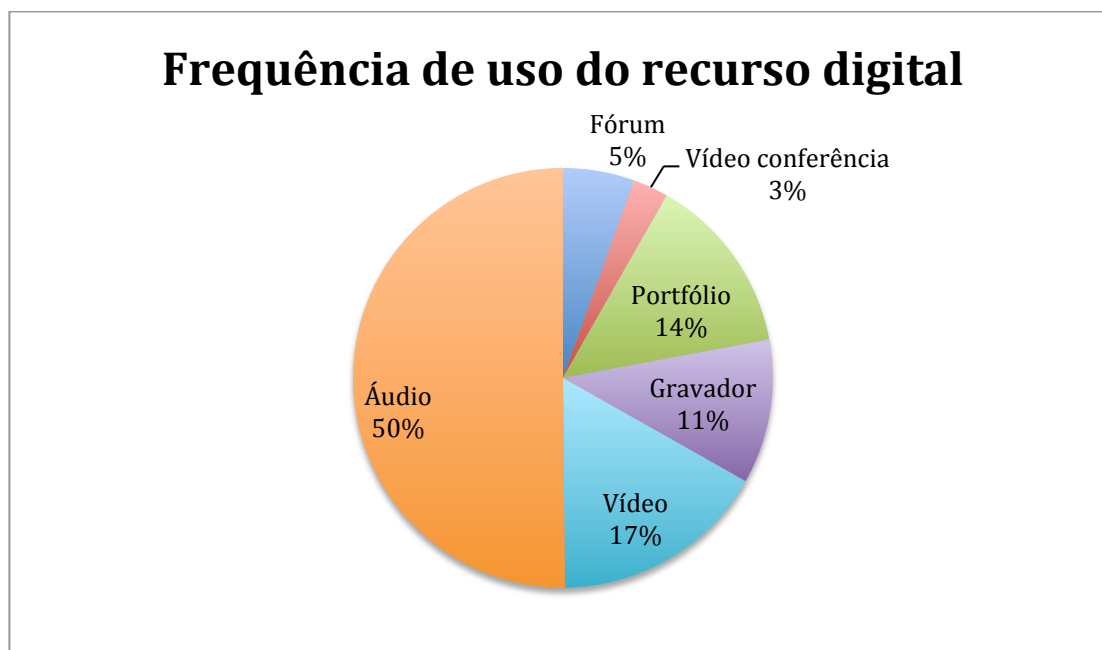


Gráfico 6 – Frequência de uso do recurso digital

Como podemos observar, coerente com a proposta de uma oferta de ensino a distância que busca desenvolver, nos alunos, predominantemente, as habilidades de fala e escuta, o áudio foi o recurso que se demonstrou mais frequente, estando relacionado a dezoito (18) das quarenta e uma (41) propostas de atividades online analisadas. Em se tratando da responsabilidade para promover a interação e a comunicação, pude perceber que esse tipo de oferta demonstrou um certo padrão que resulta em duas (2) formas de como o recurso digital áudio, envolvido na proposta de atividade online, relaciona-se à promoção do ensino a distância das habilidades orais. Em uma dessas formas, fica evidente que a interação com texto escrito, a compreensão oral de informações específicas e a compreensão oral de detalhes estão predominantemente relacionadas a esse tipo de oferta. Vejamos um exemplo dessas relações:

Exemplo 28

“Listening to computer words. Listen to the text and complete the blanks: The computer mouse celebrated its 40th anniversary on December the 8th. It was in 1968 that computer visionary Douglas Engelbart showed off his new invention to an audience of 1,000 at a _____ [...] Click here and check your answers [...]”⁷⁴

⁷⁴ “Escutando palavras da computação. Escute o texto e preencha as lacunas: O mouse de computador celebrou seu quadragésimo aniversário no dia 8 de dezembro. Foi em 1968 que o visionário da computação Douglas

Como é possível observar, a orientação da proposta de atividade online ilustrada no exemplo 28 solicita ao aluno que ele preencha as lacunas de um texto escrito com as informações ouvidas através do áudio que lhe é disponibilizado. Nesse caso, vale ressaltar que essa forma de se trabalhar a compreensão oral pode acarretar a atualização de alguns aspectos positivos listados por Harmer (1998; 2001) quanto ao ensino dessa habilidade, principalmente a aprendizagem subconsciente, possível através da exposição à informação, à gramática, à pronúncia, ao ritmo, à entonação, ao timbre e à tonicidade, que, nesse caso, é resultante da interação com o áudio que oferece a leitura de um texto por parte de um nativo ou de uma pessoa fluente na língua inglesa. Além disso, a oferta da proposta de atividade online cujo recurso predominante é o áudio, imbricado com a interação com o texto escrito e a busca de informações específicas, acaba por distanciar as características dessa prática realizada a distância das características dessa mesma oferta quando ela é realizada em contextos presenciais, devido, principalmente, à confluência das mídias e das demandas relacionadas a esses contextos. O que quero dizer é que, caso essa mesma oferta fosse realizada em contextos presenciais, primeiramente, o professor teria que portar tanto o dispositivo com o áudio gravado (CD, *pen-drive*, etc.) quanto o dispositivo para a reprodução do áudio (CD *player*, etc.). Além disso, seria preciso oferecer aos alunos o texto escrito com o qual os mesmos trabalhariam na intenção de preencher suas lacunas através da escuta do áudio. Falando por experiência própria, a possibilidade mais prática de se fazer isso seria realizando impressões das páginas com esse texto, o que gera custo e gasto, além de poder ser considerada uma prática que possui implicações ecológicas. Projetar o texto em um *datashow* também poderia ser uma possibilidade, que, no entanto, acabaria por resultar em um recurso a mais que ficaria sob a responsabilidade do professor.

Ademais, a realização dessa oferta em contexto presencial, em sala de aula, ignora as individualidades relacionadas ao ritmo dos alunos (HARMER, 1998; 2001), uma vez que a forma da exposição do áudio é orientada pelo professor da mesma forma para todos os alunos: quantas vezes o áudio é repetido? Em que momentos pode haver pausas? Diferentemente dessa oferta mais uniformemente orientada quando atualizada em contextos presenciais, nos contextos de ensino-aprendizagem em ambientes virtuais, através das tecnologias digitais, parece poder haver uma oportunidade de otimização desse processo devido a uma interação ilimitada entre os alunos e o áudio, no sentido de que os alunos podem fazer uso do áudio

quantas vezes necessárias para a realização das propostas de atividades, de acordo com o seu ritmo individual, realizando pausas e repetições personalizadas, ao mesmo tempo que interage com o texto escrito em um mesmo recurso digital maior, o computador, que, por sua vez, ao atualizar as potencialidades de interatividade da web, possibilita a oferta do ensino da compreensão e produção oral dessa forma dinâmica, possibilitando, também, uma maior confluência entre as mídias envolvidas para a realização bem sucedida da proposta de atividade online.

Preciso destacar ainda que, obviamente, o planejamento pedagógico, para que isso possa ser realizado, não pode ser ignorado. Dessa forma, a criatividade dos professores responsáveis pela oferta do ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa juntamente com o compromisso de oportunizar essa oferta de uma forma dinâmica, atrativa para os alunos e mais significativa acabam virando uma premissa para o planejamento da oferta de propostas de atividades online comprometido com os participantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e com as nuances subjacentes à própria prática de se ensinar e aprender através das tecnologias digitais, uma vez que considera a atualização das potencialidades de interatividade desses recursos.

Diferentemente do exemplo 28, conforme já apresentado neste capítulo, o exemplo 1 ilustra a segunda forma do padrão encontrado de como o recurso digital áudio, envolvido na proposta de atividade online, relaciona-se à promoção do ensino a distância das habilidades orais. Vejamos a rerepresentação do exemplo 1 para que as relações entre a forma como os recursos digitais são utilizados e a maneira como a oferta do ensino da compreensão e produção oral é realizada possam ficar mais evidentes:

Exemplo 8 (rerepresentação)

“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 [...]”

Como podemos observar, a proposta de atividade anterior solicita ao aluno que o mesmo escute um diálogo entre três (3) personagens em um contexto informal de comunicação e repita as frases que são enunciadas por essas personagens, atentando mais particularmente para a função sócio-comunicativa de cumprimentar outras pessoas. Antes de deixar mais explícita a minha decisão de interpretar esses dados de modo a compreender duas (2) formas que refletem o padrão encontrado de como o recurso digital áudio, envolvido na

proposta de atividade online, relaciona-se à promoção do ensino a distância das habilidades orais, é importante observar que as frases ditas durante o diálogo da proposta de atividade online ilustrada pelo exemplo 8 são apresentadas ao aluno na forma de texto escrito, oportunizando, também, a prática da leitura.

Dito isso, cabe-nos refletir um pouco a respeito da decisão de se ter a oferta do ensino das habilidades orais em língua estrangeira, de compreensão e produção, pautada, predominantemente, na interação com o texto escrito. Por ser uma oferta a distância, o texto escrito necessariamente precisa ser a modalidade mediadora e oportunizadora da realização das interações e, eventualmente, comunicação desenvolvidas pelos alunos? Penso que não, e prefiro acreditar que essa prática reflita apenas uma de outras variadas formas de concretização desse tipo de oferta de ensino.

Juntamente com Brown (2000b), acredito que seja quase impossível vislumbrarmos um contexto de ensino-aprendizagem que se sustente praticando apenas uma única habilidade linguístico-comunicativa independente das demais. Como se ensinar a produção escrita sem demandar habilidades para a realização da compreensão dessa mesma modalidade? Como trabalhar a fala sem sua contraparte, a audição? Sabemos que, nesse caso, o que está em jogo é o foco, a predominância, a prioridade, e não a exclusividade. No entanto, quando analisamos a proposta de atividade online ilustrada pelo exemplo 8, podemos perceber que, muito embora a interação com o texto escrito por parte do aluno seja inevitável, uma vez que sua configuração apresenta, por escrito, o diálogo disponibilizado pelo recurso de áudio, a relação áudio e interação com texto escrito pode não ser necessária para a prática da produção oral. O que quero dizer é que esse tipo de proposta de atividade online poderia privar o aluno da exposição por escrito do diálogo que deve ser ouvido e repetido pelo mesmo, sem prejuízos para o cumprimento e o alcance dos objetivos subjacentes à oferta dessa proposta de ensino.

Embora a tecnologia digital seja a mesma tanto no exemplo 28 quanto no exemplo 8, reapresentado, sua utilização cumpre propósitos distintos. No primeiro caso, encontra-se relacionado muito intrinsecamente à interação com texto escrito, que sofre alterações a partir do preenchimento de suas lacunas, o que é possível apenas através da compreensão oral do áudio, mais particularmente através da prática de compreensão oral de informações específicas e/ou de detalhes. No segundo caso, encontra-se mais comprometido à fomentação da prática de produção oral, muito embora subjacentemente compreendida, nesse caso, por repetição de frases constitutivas de um diálogo informal, não possibilitando o desenvolvimento de uma postura mais (cri)ativa e participativa por parte dos alunos.

Salvas as distinções entre esses dois (2) tipos de oferta cuja ferramenta digital áudio é central, vale destacar que suas semelhanças a tornam bem aproximadas quando observamos a particularidade de que em ambos os casos a ausência de interação social se faz evidente. Como consequência, é possível chegar à conclusão de que a oferta de ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa que estabelece relações intrínsecas com o recurso digital áudio se configura, predominantemente, a partir de traços da interação reativa (PRIMO, 2001), pois é responsável por um fluxo previsível a ser percorrido pelos alunos, além de apresentarem o disparo de informações pré-determinadas e promoverem as associações de ação/reação e estímulo/resposta.

Além disso, vale ponderar sobre os possíveis usos feitos com essa tecnologia digital de modo a compreendê-la (seu uso) como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, pois eles podem refletir a compreensão de língua e ensino subjacente às escolhas feitas pelos proponentes desse tipo de proposta de atividade online que se encontra ancorada no recurso áudio e a sua relevância para o ensino de línguas. Muito embora as tecnologias que estão sendo levadas em consideração nesta investigação sejam de natureza digital, é possível observar que sua utilização, em alguns casos, remete-nos a tempos remotos. Conforme salienta Paiva (no prelo), em relação ao impacto do uso de tecnologias no ensino de línguas, temos destacado o ano de 1878, que celebra a invenção do fonógrafo (cilindro), seguido pelo gramofone, com gravação em discos e, posteriormente, pela fita magnética, cujo marco é datado em 1940, com a inovação tecnológica que resulta no produto gravador de fita magnética.

A relevância dessas tecnologias para o ensino de línguas reflete uma postura de ênfase na oralidade, através da imitação e da repetição de amostras de fala gravadas por nativos. Vale ponderar, portanto, que é possível que não encontremos grandes diferenças entre as posturas assumidas pelos responsáveis pela oferta de ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador, flagradas através do estudo das propostas de atividades online praticadas nesse contexto, situadas no século XXI, comuns e pertinentes às demandas sociais e profissionais atuais, e a postura observada subjacentemente à oferta de ensino dessas habilidades em tempo e espaço remotos, em que uma perspectiva de abordagem comunicativa para o ensino de línguas ainda não protagonizava o debate e o elemento norteador dos comportamentos dos participantes desse processo.

Em proporção bem menor, a oferta das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador que se ampara na tecnologia digital vídeo foi flagrada apenas em seis (6) exemplares dos vinte e sete (27) dados

coletados para esta investigação. Dentro da configuração das propostas de atividades que se utilizam deste recurso, o vídeo se caracteriza como um elemento com o qual a interação se faz necessária para que a realização bem sucedida da proposta de atividade online possa acontecer. Da mesma forma que o áudio, nessa oferta de ensino a distância, o percurso realizado pelo aluno para o cumprimento das demandas apresentadas pela proposta de atividade online pode ser personalizado, no sentido de que, nas dimensões dos ambientes virtuais, o aluno decide a forma como realiza sua interação com a tecnologia digital, podendo proceder a pausas e repetições de acordo com o seu ritmo individual. Vejamos um exemplar ilustrativo dessa oferta:

Exemplo 29

“Download the video about the internet. Watch the video and answer the following questions. Watch carefully. History of the Internet. Write down the things we can do with the Internet according to the video [...] Click here and check your answers. Send emails, make calls through the internet [...].”⁷⁵

Como podemos observar, a realização da proposta de atividade online ilustrada pelo exemplo 29 se encontra ancorada na interação com o recurso digital vídeo, cujo *download* precisa ser feito pelo aluno para que o mesmo possa assisti-lo e, em seguida, escrever uma síntese sobre o assunto abordado naquela mídia. Carente de uma orientação para a comunicação, essa proposta de atividade online se assemelha com a primeira forma apresentada como resultante do padrão que articula a oferta de ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa com a tecnologia digital áudio, de modo que a interação com o texto escrito, que reflete a síntese a ser produzida após o aluno ter assistido ao vídeo, e a compreensão oral de informações específicas e/ou detalhes, que compreende, nesse caso, recuperar as informações sobre o que é possível fazer com o uso da internet, ficam salientes.

Embora essa aproximação seja evidente, é importante perceber que o vídeo pode ser considerado um instrumento mais caro ao processo de ensino-aprendizagem nesse contexto, pois, além de possibilitar o contato com a língua estrangeira, por parte dos alunos, de modo a atualizar seu uso levando em consideração as particularidades típicas da língua falada, tais como as repetições, as hesitações, as omissões, etc., é através do vídeo que os

⁷⁵ “Faça o download do vídeo sobre a internet. Assista ao vídeo e responda às seguintes questões. Assista cuidadosamente. A História da Internet. Escreva as coisas que nós podemos fazer com a Internet de acordo com o vídeo [...] Clique aqui e confira suas respostas. Enviar emails, fazer ligações através da internet [...].”

alunos podem visualizar os falantes dessa língua, nativos ou fluentes, bem como o movimento de seus corpos, as roupas que vestem e a localização que se encontram, o que, em conjunto, transmite informações que contribuem para os significados que emergem da interação do aluno com essa tecnologia digital, ao fazerem uso do seu conhecimento prévio, ativado de forma visual (HARMER, 1998).

Uma outra tecnologia digital saliente nas propostas de atividades online é a vídeo conferência. Muito embora a vídeo conferência seja considerada uma ferramenta de uso previsto no contexto de ensino-aprendizagem através do AVA Solar, uma vez que ela está listada nos recursos que otimizam a interação social e a comunicação entre os participantes do processo, houve apenas uma única proposta de atividade online que pressupôs seu uso para o cumprimento dos objetivos subjacentes à oferta de ensino. Vejamos sua configuração, através da rerepresentação do exemplo 14:

Exemplo 21 (reapresentação)

“Ao final desta lição você participará de uma vídeo conferência com seu tutor e demais colegas de turma. O objetivo desta vídeo conferência é que você identifique colegas que tenham algum tipo de afinidade com você; por exemplo, alguém que seja da sua idade; ou alguém tenha o mesmo nome ou sobrenome que o seu, etc. Ao final do tempo da vídeo conferência, você dirá o que tem em comum com seus colegas. [...]”

A web conferencia permite que os sujeitos que a praticam não apenas se escutem mas também se vejam. De algum modo, essa natureza tecnológica do referido gênero parece simular uma conversa face a face, não pela escrita, como é comum por meio de chats educacionais, mas pela oralidade e por gestos corporais que são mobilizados online pelos sujeitos aprendizes. Por algum momento, esse gênero parecer trazer a ilusão da sala de aula presencial e isso, de repente, pode ser muito importante para os alunos que se motivarão para falar e ouvir. Isso os obriga a serem desinibidos, a se arriscarem mais e a se exporem mais. Uma proposta de atividade online dessa natureza, portanto, parece estar muito adequado ao curso de graduação virtual que deseja, no caso da disciplina em questão, oportunizar situações didáticas por meio das quais os alunos possam praticar a produção e a compreensão oral da língua inglesa.

Muito embora seja possível observar a relevância da vídeo conferência nesse contexto, uma vez que ela possibilita maior participação e comunicação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, através da emissão e visualização

de vídeos de seus interlocutores, seu uso se demonstra tímido e escasso, o que parece nos levar a acreditar que há uma incoerência entre o que se acredita ser relevante para o desenvolvimento de um ensino significativo de língua, na teoria, e o que se realiza na prática (LEFFA, 2008). No entanto, essa baixa frequência de uso de tecnologias digitais que se apresentam como otimizadoras do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras precisa ser ponderada, uma vez que ela não necessariamente precisa indicar essa incoerência entre teoria e prática. Primo (2001), por exemplo, evidencia que as demandas tecnológicas para a constituição da imagem videográfica somada ao áudio da voz do interlocutor acaba por resultar em uma enorme quantidade de dados computacionais que se constitui um impedimento para o seu uso, devido à baixa taxa de transmissão de *bits*⁷⁶ por segundo na internet, reflexo da pequena largura de banda da rede brasileira para o envio de dados em tempo real.

Devido a essa situação um tanto limitadora, é possível que a experiência com a vídeo conferência já tenha se demonstrado como resultante da oferta de um produto com qualidade comprometida, com imagens e sons truncados, e isso faça com que os proponentes da oferta do ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador optem por ancorar as propostas de atividades online elaboradas para serem hospedadas no Solar em outras ferramentas que demandem uma menor exigência de cunho tecnológico. Lamentavelmente, essa limitação também pode ter como consequência a ausência de propostas de atividades online que oportunizem a prática da compreensão e produção oral de maneira interativa, como defende Brown (2000b).

Nessa oferta de ensino, os alunos podem ser encorajados a participarem em discussões, debates e conversações demonstrando uma postura ativa, baseados em uma interação preliminar com um áudio/vídeo específico, o que, conseqüentemente e, quase, automaticamente, leva à compreensão e produção oral em língua estrangeira de forma autêntica no processo da comunicação.

No contexto de ensino-aprendizagem em AVA em que a baixa taxa de transmissão de *bits* por segundo na internet se demonstra como limitadora, o fórum eletrônico parece ser promissor, uma vez que se trata de uma ferramenta assíncrona em que há a predominância do uso do texto escrito para a realização das orientações que se encontram nas propostas de atividades online, o que, por sua vez, apresenta baixa demanda do aparato

⁷⁶ *Bit* é a abreviação da expressão *dígito binário* e significa a menor unidade de informação que pode ser armazenada ou transmitida, utilizada tanto na Computação quanto na Teoria da Informação. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bit> Acesso em 05/11/2012.

tecnológico e das características de velocidade de transmissão de dados pela internet, constituindo-se, ainda, em um gênero de discurso pertinente no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, conforme discutido na subseção anterior deste capítulo. No entanto, assim como no caso do uso da vídeo conferência, o recurso digital fórum eletrônico também apresentou uma baixa frequência no que concerne à sua utilização, prevista nas orientações das propostas de atividades online analisadas neste estudo. Presente em apenas duas (2) propostas de atividades online, podemos observar sua configuração através do exemplo 30, a seguir:

Exemplo 30

“Go to our forum, greet your colleagues and introduce yourself.”⁷⁷

Atendendo às orientações da proposta de atividade online ilustrada pelo exemplo 30, os alunos praticam a função sócio-comunicativa de cumprimentar e se apresentar aos demais participantes do curso. Vale ressaltar que, assim como a vídeo conferência, o fórum tem seu uso previsto no contexto de ensino-aprendizagem através do AVA Solar, pois ele também está listado nos recursos que otimizam a interação social e a comunicação entre os participantes do processo. Esse tipo de proposta de atividade online, ancorada na tecnologia fórum eletrônico, portanto, apresenta relações intrínsecas com o texto escrito e a interação social. A baixa frequência de seu uso, por sua vez, pode ser atribuída às nuances constitutivas da oferta de ensino e de seu objetivo no contexto analisado, qual seja, o da compreensão e produção oral, habilidades que recebem um tratamento secundário quando lidamos com uma tecnologia digital cuja mediação prescreve, predominantemente, a compreensão e a produção escrita.

Ademais, o fórum eletrônico, por si só, não garante seu *status* como sendo oportunizador da comunicação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, a depender do seu uso, ele apenas reflete um repositório de opiniões e sugestões em forma de simples registro linear dentro de uma sequência cronológica, uma estrutura estática com pouca motivação para o intercâmbio de ideias, conforme salienta Primo (2001), sendo que, em alguns casos, eles podem, sim, servir como um ambiente propício ao debate de assuntos propostos por um mediador.

⁷⁷ “Vá ao nosso fórum, cumprimente seus colegas e se apresente.”

Tendo em vista a continuação e o cumprimento do objetivo de relacionar os recursos digitais predominantemente utilizados nas propostas de atividades online com a oferta do ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa, faz-se necessário mencionar duas (2) tecnologias digitais que não foram necessariamente utilizadas com o objetivo de promover interação/comunicação, pertinente à oferta do ensino de língua estrangeira: o gravador, cuja utilização fica prevista na realização de quatro (4) propostas de atividades online; e o portfólio, que cumpre a função de repositório para cinco (5) propostas de atividades online desenvolvidas pelos alunos. Vejamos a apresentação dos exemplos 31 e 33 como ilustradores dessa forma de relacionar recurso digital com oferta de proposta de atividade online:

Exemplo 31

“Record the following pronouns with the to be and post your recordings in your portfolio. I am. They’re. We’re. He’s. You are. You’re. She is. Her. His. Us. Them. Their.”⁷⁸

Exemplo 32

“Portfolio 1. Download the audio file, the questionnaire, and the answer key file. Then listen to the audio, answer the questions then transfer your answers to the answer key file and upload it to your portfolio.”⁷⁹

Como podemos observar, a proposta de atividade online ilustrada pelo exemplo 31 prevê, inicialmente, a utilização do gravador, para que os alunos possam gravar sua fala ao pronunciar os pronomes pessoais do caso reto seguidos pelo verbo ser/estar, os pronomes pessoais do caso oblíquo e possessivos. Em seguida, demanda, também, a utilização do portfólio, para que os alunos possam postar essa gravação em um espaço dentro do AVA cujo acesso seja possível por parte do professor/tutor da disciplina. O professor/tutor, por sua vez, procede ao acesso, à escuta do áudio e à avaliação do mesmo. Já na proposta de atividade online ilustrada pelo exemplo 32, a postagem no portfólio que está prevista é de um arquivo de edição de texto com as respostas, através de texto escrito, a um questionário respondido pelos alunos após terem ouvido o áudio que traz as informações necessárias para a realização

⁷⁸ “Grave os seguintes pronomes com o verbo ser/estar e poste sua gravação no seu portfólio. Eu sou. Eles são. Nós somos. Ele é. Você é. Vocês são. Ela é. Dela. Dele. Nos. Lhe. Deles.”

⁷⁹ “Portfólio 1. Faça o download do arquivo de áudio, o questionário, e o arquivo de respostas. Em seguida escute o áudio, responda às questões e então transfira suas respostas para o arquivo de respostas e poste-o em seu portfólio.”

da proposta de atividade online. Assim como os recursos digitais listados anteriormente, o portfólio tem seu uso previsto no contexto de ensino-aprendizagem através do Solar, por estar inserido no elenco de ferramentas constitutivas do próprio AVA. Já o gravador, se não tiver disponível no próprio computador utilizado pelo aluno, ele necessita ser acessado através de outras páginas da web, sendo que o aluno pode realizar o *download* desse recurso ou pode proceder à utilização online, pois essa tecnologia digital não é constitutiva do Solar. O Solar não é um AVA para a oferta exclusiva do ensino da compreensão e produção oral. No entanto, ele pode ser configurado para esse fim e, juntamente com os outros ambientes virtuais livres das páginas da web, ele pode se constituir em um espaço virtual de oferta de propostas de atividades online que oportunizem a construção do conhecimento através de experiências colaborativas, pois, corroborando com Paiva (2010), os usos que os proponentes podem fazer dele pode levar à sua caracterização como um espaço ideal para os alunos se encontrarem com o objetivo de compartilhar, colaborar e aprender juntos.

Tendo dito isso, segue o modelo da oferta das propostas de atividades online resultante dos dados empíricos flagrados à luz da dimensão das escolhas teórico-metodológicas propostas para esta investigação, bem como da discussão desenvolvida neste capítulo, que resultou na categorização das propostas de atividades online e na elucidação das relações entre essa oferta e o uso dos recursos digitais:

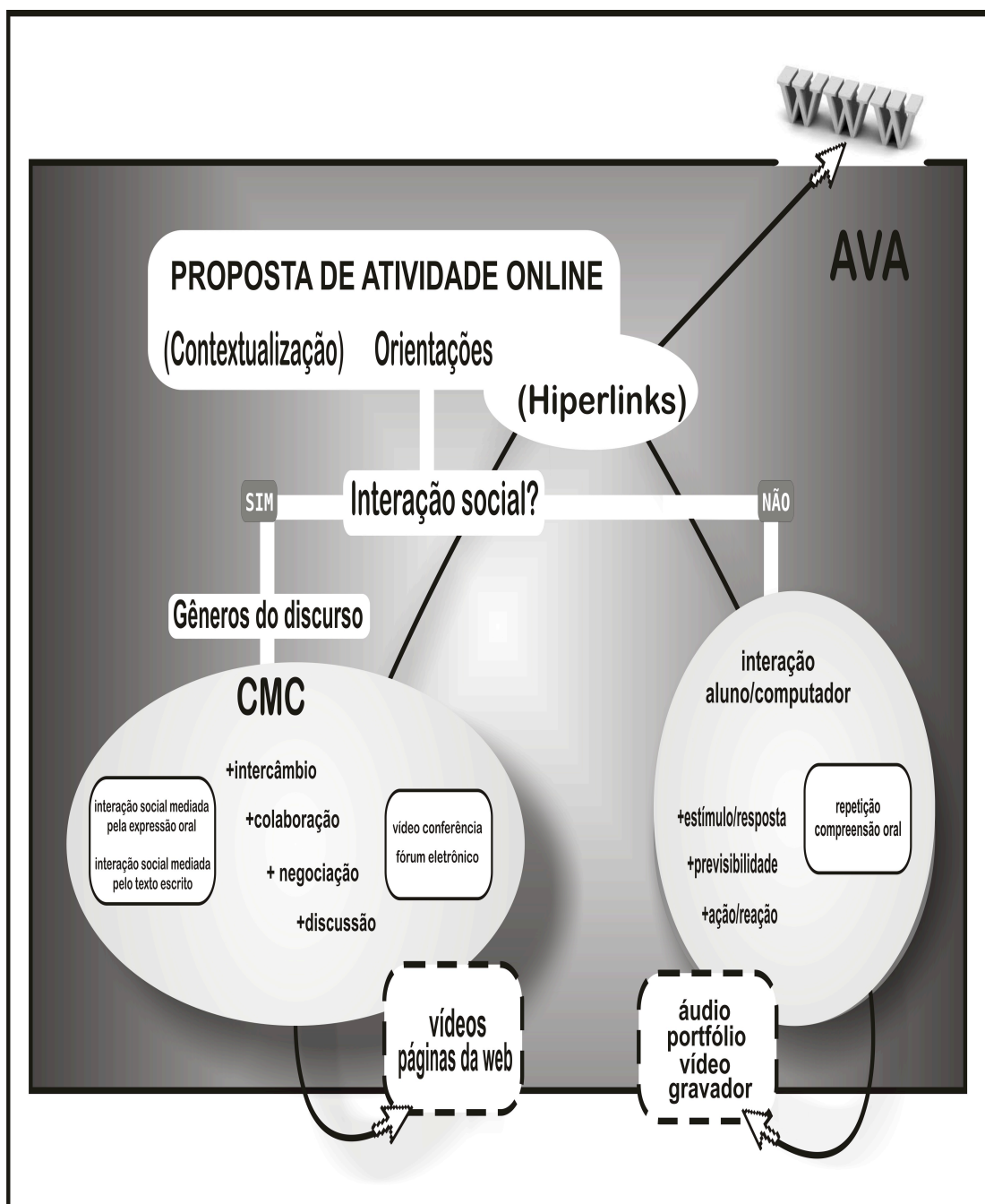


Figura 5 – Modelo da oferta de propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador/web

O modelo da oferta das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador, ilustrado anteriormente, prevê, inicialmente, duas (2) dimensões maiores, denominadas *www* e *AVA*. Dentro do AVA, encontramos a *Proposta de Atividade Online* que, por sua vez, é constituída pela *Contextualização*, as *Orientações* e os *Hiperlinks*. A contextualização e os hiperlinks se encontram entre parênteses justamente para mostrar seu caráter opcional na configuração da

proposta de atividade online. Os *hiperlinks*, quando imbricados na proposta de atividade online, podem oportunizar a navegação para além das fronteiras do AVA, ou seja, para a *www*, ou diretamente para os recursos digitais de acesso necessário para que os alunos realizem as demandas da oferta, e cujas delimitações entre estar ou não inseridos no AVA se tornam incertas: *vídeos*, *páginas da web*, *áudio*, *portfólio*, *gravador*. As informações presentes nas orientações levam à uma decisão de muita relevância para os movimentos possíveis de realização da proposta de atividade online, qual seja, se há a pressuposição de *Interação social* ou não.

Caso a resposta à essa indagação for positiva, *SIM*, a proposta de atividade online traz oportunidades aos alunos de praticarem os gêneros do discurso, aproximando-os de um contexto de comunicação mais próximo àqueles experienciados fora do contexto particular de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Nesse contexto particular, isso pode ser realizado através da *CMC* (Comunicação Mediada por Computador), que pressupõe a *interação social mediada pelo texto escrito* ou a *interação social mediada pela expressão oral* refletidas na prática da *vídeo conferência* e do *fórum eletrônico*, e resultantes da interação preliminar e subjetiva com *vídeos* e *páginas da web*. Nessa configuração, os alunos podem desenvolver comportamentos que inspirem uma maior frequência de *negociação*, *discussão*, *colaboração e intercâmbio*, elementos relevantes ao cumprimento de uma oferta comunicativa bem sucedida.

Por outro lado, caso a resposta à indagação acerca da interação social for negativa, *NÃO*, a proposta de atividade online traz oportunidades aos alunos de praticarem a *interação aluno/computador*. Através das interações pessoais e subjetivas com o recurso áudio e vídeo, os alunos podem praticar e refletir acerca de sua compreensão oral, além de poderem realizar as repetições necessárias à automatização de formas e estruturas da língua estrangeira alvo de sua aprendizagem, sendo que, em alguns casos, a utilização das ferramentas *gravador* e *portfólio* garante que o produto de seu estudo e esforços possa ser registrado e armazenado para que, posteriormente, sua apreciação por um par mais experiente seja realizada. Nessa configuração, os alunos podem desenvolver comportamentos que ratifiquem os caminhos previstos pelo planejamento desse tipo de oferta que corroboram para a dinâmica *estímulo/resposta* e *ação/reação* devido ao fator *previsibilidade* da programação de *softwares* que já trazem a solução dos desafios apresentados e que garantem a realização de uma aprendizagem autodirigida.

A tabela a seguir sintetiza algumas características importantes para a reflexão acerca da elaboração do modelo da oferta de propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador/web:

Tabela 2 – Características da elaboração do modelo da oferta de propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção em língua inglesa por computador/web

ELABORAÇÃO DE MODELO DE OFERTA DE PROPOSTAS DE ATIVIDADES ONLINE

→ **Descritivo:** não possui cunho prescritivo, sendo resultante da investigação de cunho descritivo e exploratório

→ **Restrito:** não reflete todas as formas possíveis de elaboração e oferta de propostas de atividades online para o ensino da oralidade em língua estrangeira através de tecnologias digitais

→ **Reflexivo:** oferece elementos para reflexão sobre a forma que essa prática/oferta de ensino a distância está sendo realizada

→ **Norteador:** constitui-se e apresenta possíveis caminhos para a realização do ensino da oralidade em língua estrangeira a distância

→ **Abstrato:** possui caráter abstrato, que torna possível que sua manipulação seja feita com fins didáticos e que sua concretização se torne visível/clara.

Considerando o exposto anteriormente, portanto, afirmo que esse modelo oferta das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador não tem cunho prescritivo. Além disso, ele não reflete todas as formas possíveis de elaboração de propostas de atividades online para o ensino da oralidade em língua estrangeira através de tecnologias digitais, muito embora ele possa, sim, oferecer elementos para reflexão sobre a forma que essa prática está sendo realizada, bem como pode se constituir um dos possíveis caminhos para essa realização. Por que não? No entanto, ao invés disso, ele é, primeiramente e principalmente, um modelo que resulta da investigação de cunho descritivo e exploratório baseado em um recorte teórico-metodológico bem definido, e que, justamente por isso, sua elucidação se torna possível, bem como a abstração que me possibilita manipulá-lo didaticamente para que sua concretização se torne clara.

DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O aprendiz motivado, quando encontra oportunidades mais desafiadoras, acaba passando mais tempo envolvido com a experiência de aprender. Os alunos detêm mais controle sobre as tarefas, podendo ler e reler sua participação antes da postagem, o que a torna mais elaborada. Durante o tempo em que o material fica disponível, os alunos podem ler e reler as participações do professor e dos colegas quantas vezes quiserem e explorar mais os assuntos que lhes interessam.”

(PAIVA, 2010, p. 368)

Nesta tese, apresentei, de maneira exploratória e descritiva (RAUPP; BEUREN, 2004; CELANI, 2005; LEFFA, 2006), um estudo sobre as propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa como língua estrangeira. Para isso, foram utilizadas as propostas de atividades online praticadas nas disciplinas de compreensão e produção oral da licenciatura semipresencial em Letras/Inglês da UFC, tendo em vista a configuração das propostas de atividades online ofertadas para a realização do ensino a distância e suas relações com os recursos digitais que possibilitam a promoção da interação e da comunicação no contexto de EaD.

Este estudo se revela pertinente para a área de estudos da linguagem porque é possível compreender que a LA tem se dedicado à elucidação dos fenômenos e processos emergentes da interface linguagem/tecnologia, sendo interpretada como um campo acadêmico (in)disciplinar que favorece a elucidação das “práticas sociais” (MOITA-LOPES, 2006, p. 23). Sendo assim, já faz mais de uma década que o estudo das novas tecnologias e o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, presencial e a distância, tem sido visto como uma dimensão importante a ser explorada no Brasil (MOITA-LOPES, 1999) e, nos últimos dois anos, a ANPOLL legitima essa pertinência ao inaugurar um GT exclusivo que confirma a expansão e a recentidade das investigações que buscam elucidar os fenômenos emergentes dos usos das tecnologias em nossa sociedade, o GT Linguagem e Tecnologias.

O estudo das propostas de atividades online 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. 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.

Assim, baseando-me nas reflexões acerca de atividade eletrônica (SALMON, 2002), de tarefa para a aprendizagem de língua assistida por computador (CHAPELE, 2003), de atividade/exercício e *drill* (LEFFA, 2008) e de atividade *versus* exercício (CERQUEIRA, 2010), optei 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, o que compreendeu o primeiro objetivo desta tese.

A análise das quarenta e uma (41) propostas de atividades online constitutivas do *corpus* desta pesquisa resultou, portanto, na categorização de quatro (4) tipos distintos, a saber: 1) proposta de atividade online do tipo exercício para a promoção da interação aluno/computador; 2) proposta de atividade online do tipo comunicativo para a promoção da CMC; 3) proposta de atividade online do tipo híbrido; 4) proposta de atividade online do tipo independente do AVA.

Distintas pelos traços constitutivos de suas configurações, essas propostas de atividades online 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 permeiam os quatro (4) tipos de propostas de atividades online a que chegamos pela análise dos dados. Um deles se trata da *contextualização*, elemento que se demonstrou opcional, que pode preceder as *orientações* das propostas, sendo este o único elemento que se demonstrou obrigatório para que a oferta pudesse ser realizada. Chamo atenção à contextualização precedente às orientações, pois a percebi com a possibilidade de atualização de uma informação elementar introdutória. Vista desse modo, a contextualização se torna um elemento fundamental para compor uma proposta de atividade online que se pretenda otimizar o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira por computador, uma vez que se leve em consideração as particularidades constitutivas da complexidade de se ensinar e aprender a distância.

No entanto, afigura-se relevante destacar a necessidade de que testes sejam feitos com participantes empíricos, alunos da EaD, utilizando-se propostas de atividades online com e sem contextualização, para que se possa fazer afirmações mais contundentes e convincentes acerca da relevância de sua obrigatoriedade, não flagrada nos dados empíricos analisados a partir do recorte realizado para o desenvolvimento desta pesquisa. Por enquanto, a análise feita em relação a isso permite abrir apenas hipóteses que podem e devem ser investigadas e, por isso, não é possível dar por encerrada essa questão.

A descrição dos usos dos recursos digitais que constituem a oferta do ensino a distância e sua frequência de utilização, segundo objetivo desta tese, resultou no catálogo das tecnologias em que os exemplares das propostas de atividades online se encontravam ancorados. Essa elaboração, que reflete os recursos digitais utilizados pelos elaboradores do material didático para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa, justifica-se pela relevância de se refletir a forma como os educadores integram a tecnologia em suas práticas pedagógicas (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000).

O que percebemos é que os professores de línguas precisam, muitas vezes, elaborar, selecionar e reproduzir conteúdos e propostas de atividades (online) que se demonstrem mais coerentes ao ensino comprometido com as situações concretas de uso da língua e, por isso, chamo atenção para cinco (5) aspectos específicos: 1) planejamento; 2) comprometimento; 3) criatividade; 4) formação/capacitação; 5) fluência.

É no **planejamento** que se torna possível prever os comportamentos e as reações que serão desenvolvidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem e, a partir dessa previsão, aparar as arestas que poderiam estar de encontro com a realização do processo de forma bem-sucedida. Para isso, o **comprometimento** e a **criatividade** dos proponentes ganham destaque, uma vez que podem ser compreendidos como motivadores de uma oferta que leve em consideração a complexidade do ensino a distância em relação às nuances particulares dos receptores desse produto: é preciso pensar no aluno de língua estrangeira, nas suas condições de recepção, na sua autonomia e, conseqüentemente, nos usos que ele pode fazer do produto recebido, personalizando-o aos seus interesses e às suas necessidades. Uma sólida **formação/capacitação** profissional pode ser peremptória para garantir, minimamente, uma **fluência**, não apenas do uso da língua estrangeira alvo do ensino, mas também do uso das tecnologias que tornam concretas as possibilidades desse ensino ser realizado a distância, refletindo uma proposta de ensino comprometida com a formação do cidadão que vive em uma sociedade em que as práticas sociais são mediadas pelas TIC.

Uma vez carente dessa conjuntura que envolve planejamento, comprometimento, criatividade, formação/capacitação e fluência, a proposta de atividade online pode apresentar uma configuração que, para se tornar mais coerente com os objetivos de ensino e com a modalidade de oferta, necessitaria um maior investimento pedagógico em sua contextualização, por meio da qual possibilitasse um engajamento mais efetivo do aluno nas ações previstas nas suas orientações. Em alguns casos, parece que o material didático destinado à produção e compreensão da oralidade em inglês em um curso de EaD assemelha-se, em alguma medida, a mera digitalização de apostilas ou livros didáticos que, em função da subutilização das tecnologias em que estão, apresentam sérias limitações comunicativas no ensino da compreensão e da produção da oralidade em língua inglesa. Nesse caso, o ambiente online da web, portanto, parece ainda estar longe de ser explorado por quem elabora esse material para cursos online.

O escopo desta tese compreende apenas a análise das quarenta e uma (41) propostas de atividades online praticadas nas disciplinas *Língua Inglesa IA: compreensão e produção oral* e *Língua Inglesa VA: compreensão e produção oral* do curso de graduação semipresencial Letras/Inglês da UFC. Por isso, as conclusões não podem, e nem é a nossa pretensão, ser generalizadas para todas as propostas de atividades online elaboradas e publicadas no Solar, AVA utilizado para os cursos semipresenciais. A partir de outro recorte teórico-metodológico, o pesquisador pode chegar à expansão e ao refinamento da proposta de categorização e de oferta ora apresentada.

Não obstante essas circunspeções, os arremates deste estudo já sinalizam para algumas implicações pedagógicas concernentes à prática de oferta das propostas de atividades online para o ensino a distância, que merecem ser levadas em consideração. Por exemplo, é salutar compreender que o conhecimento linguístico seja relevante e deva ser estudado no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em ambientes virtuais. No entanto, esse tipo de conhecimento não pode ser abordado esvaziado de elementos pragmáticos que, em potencial, podem marcar e enriquecer a cena enunciativa, aproximando os alunos de contextos e usos da língua mais coerentes com a autenticidade e a realidade. A mera repetição e o preenchimento de lacunas em branco para testar conhecimentos linguísticos em uma proposta de atividade online pode ser o reflexo de uma limitação do aproveitamento das inúmeras possibilidades de oferta de ensino a distância por computador/web.

Por fim, reforço que o modelo de oferta de propostas de atividades online, elaborado a partir das características das propostas analisadas e categorizadas, apresenta-se como uma pertinente fotografia acerca do modo como estamos trabalhando nessa área,

gerando, conseqüentemente, uma possibilidade de encontrarmos novos caminhos para a concretização de uma oferta de ensino mais dinâmica e mais significativa, no que concerne à proximidade com as práticas reais de uso da língua. Portanto, sobre o modelo, reforço ainda que: 1) não tem cunho prescritivo, sendo resultante da investigação de cunho descritivo e exploratório; 2) não reflete todas as formas possíveis de elaboração e oferta de propostas de atividades online para o ensino da oralidade em língua estrangeira através de tecnologias digitais; 3) oferece elementos para reflexão sobre a forma que essa prática/oferta de ensino a distância está sendo realizada; 4) constitui-se e apresenta possíveis caminhos para a realização do ensino da oralidade em língua estrangeira a distância; 5) possui caráter abstrato, que torna possível que sua manipulação seja feita com fins didáticos e que sua concretização se torne visível/clara.

– REFERÊNCIAS –

AMARAL, L. H.; COSTA AMARAL, C. L. Tecnologias de comunicação aplicadas à educação. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S.; CABRAL, A. L. T. **Interações Virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

ARAÚJO JR, C. F. Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação e colaboração na Web 2.0. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S.; CABRAL, A. L. T. **Interações Virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

ARAÚJO, A. D. Computadores e ensino de línguas estrangeiras: uma análise de sites instrucionais. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 441-461, set./dez. 2009.

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

ARAÚJO, J. C.; LIMA, S. C. O papel das propostas de atividades online nas disciplinas semipresenciais de línguas da UFC virtual. **Signum**, Estudos de Linguagem, v. 14, p. 45-60, 2011.

ARAÚJO, J. C.; LOBO-SOUSA, A. C. Considerações sobre a intertextualidade no hipertexto. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 9, n. 3, p. 565-583, set./dez. 2009.

ARAÚJO, N. M. S. Objetos de aprendizagem e ensino de língua portuguesa. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M.; LIMA, S. C. (Org.). **Línguas na web: links entre ensino e aprendizagem**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 157-176

AROYO, L., & DICHEVA, D. The New Challenges for E-learning: The Educational Semantic Web. **Educational Technology & Society**, 7 (4), 59-69, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5 ed. Editora WMF Martins Fontes: São Paulo, 2010.

BARBOSA, L. L. **Análise dos tipos de *feedback* fornecido por tutores e das respostas dos alunos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BASTOS, H. P. P. Letramento eletrônico em língua inglesa: da teoria à prática. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, ano 5, n. 3, p. 23-37, set./dez. 2003.

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.

BERG, B. L. **Qualitative research methods for the social sciences**. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

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.

BRAGA, D.; COSTA, L. O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, (36), p. 61-79, Jul/Dez 2000.

BROWN, H. D. **Principles of language and learning and teaching**. 4th ed. San Francisco: Longman, 2000a.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 2nd ed. San Francisco: Longman, 2000b.

BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. 284f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)- Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2007.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA**, v. 25, p. 1-38, 2009.

BUZATO, M. E. K. Letramentos Multimodais Críticos: Contornos e Possibilidades. **Crop (FFLCH/USP)**, v. 12, p. 108-144, 2008.

BUZATO, M. E. K. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira**: contribuições para a formação de professores. 2001. 188f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)- Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2001.

BYGATE, M.; SKEHAN, P; SWAIN, M. **Researching pedagogic tasks**: second language learning, teaching and testing. Harlow: Longman, 2001.

CASTILLO, R. A. F. **A incorporação de ambientes virtuais de aprendizagem no ensino superior**. Um estudo na Universidade Estadual de Campinas. 2005. 125f. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

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.

CRISTEA, A. I. What can the Semantic Web do for Adaptive Educational Hypermedia? **Educational Technology & Society**, 7 (4), 40-58, 2004.

DAVIES, A. **An introduction to Applied Linguistics**: from practice to theory. 2nd ed. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.

DIEB, M. Figuras do aprender em um ambiente virtual de aprendizagem: analisando o TelEduc. **Educação & Tecnologia**, v. 14, p. 14-19, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FRANCO, M. A.; CORDEIRO, L. M.; CASTILLO, R. A. F. O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 341-353, jul./dez. 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.

HARMER, J. **How To Teach English**: an introduction to the practice of English language teaching. Harlow: Longman, 1998.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. 3rd ed. Essex: Longman, 2001.
HENZE, N.; DOLOG, P.; NEJDL, W. Reasoning and Ontologies for Personalized E-Learning in the Semantic Web. **Educational Technology & Society**, 7 (4), 82-97, 2004.

JUNQUEIRA, E. S. Mapeamento e análise das trilhas de navegação de alunos em artefatos digitais, com conteúdos multimodais hipermodais, de disciplina de Letras-Português na modalidade EaD. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M.; LIMA, S. C. (Org.). **Línguas na web**: links entre ensino e aprendizagem. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

LAMY, M.; GOODFELLOW, R. "Reflective Conversation" in the virtual language classroom. **Language Learning & Technology**, v. 2, n. 2, p. 43-61, 1999.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. **Teachers and Techno-literacy**: managing literacy, technology and learning in schools. New South Wales: Allen & Unwin, 2000.

LEFFA, V. J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006. p. 5-30.

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.

LEMKE, J. L. Travels in hypermodality. **Visual Communication**, v. 1(3), p. 299-325, 2002.

LIMA, M. S. Collaborative tasks and learning occasions in English as a foreign language. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 837-852, 2011.

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 Abralin**. Curitiba : Abralin, 2011. v. 1. p. 3923-3930.

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

LIMA, S. C. **Letramentos e atividades on-line em Ambiente Virtual de Aprendizagem**. 2009. 124f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2009.

LIMA, S. C. Potential relationship between digital literacy and e-tivities in English language teaching. In: SHAF AEI, 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.; 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.

LIMA, S. C.; ARAUJO, J. C.; DIEB, M. Teaching academic genres in digital contexts. In: SHAF AEI, A. (Org.). **Frontiers of Language and Teaching**. Florida: Boca Raton, 2011, v. 2, p. 46-51.

LIMA, S. de C.; ARAÚJO, J. C. Relações entre letramento digital e atividades on-line no processo de ensino-aprendizagem de lingual maternal em ambientes virtuais. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Org.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 159-204.

LOBO-SOUSA, A. C. **Hipertextualidade: uma abordagem enunciativa de hipertextos**. 2009. 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LOBO-SOUSA, A. C.; ARAÚJO, J. C.; PINHEIRO, R. C. Letramentos que emergem da hipertextualidade. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 111-122.

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

MOITA-LOPES, L. P. Contextos institucionais em Linguística Aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, v. 5, p. 3-14, 1996.

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

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.

PAIVA, V. L. M. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p.353-370, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a18.pdf> Acessado em: 20/02/2012.

PAIVA, V. L. M. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica (no prelo). Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf> Acesso em: 19/11/2011.

PEIXOTO, C. M. M.; LEURQUIN, E. V. L. F. Leitura e produção de textos acadêmicos no EaD: letramentos e ensino na web. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). **Letramentos na Web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 123-135.

PEREIRA, E.C.; ARAÚJO, J.C. Interação em ambientes virtuais de aprendizagem: a preservação de faces em fóruns eletrônicos. In: LEUQUIN, E. V. L. F.; SOARES, M. E.; BEZERRA, J. R. M. (Org.). **Gênero, ensino e formação de professores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 57-70.

PICA, T.; KANAGY, R.; FALADUN, J. Choosing and using communication tasks for second language instruction. In: CROOKES, G.; GASS, S. (Ed.). **Tasks and language learning: Integrating theory&practice**. Clevedon, Avon: MultilingualMatters, 1993. p. 9-34.

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

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. Ferramentas de interação em ambientes educacionais mediados por computador. **Educação**, v. XXIV, n. 44, p. 127-149, 2001. Disponível em: <http://www.pesquisando.atraves-da.net/ferramentas_interacao.pdf>.

QUEIROZ, E. S. C. Educação a distância: uma investigação sobre possíveis contribuições para a educação continuada de professores de língua estrangeira (inglês). **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 11-44, 2004.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. L. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RAMOS, S. G. M. Atividades on line no curso de letras: percepção dos discentes e estabelecimento de novos padrões interacionais. **Entretextos**, Londrina, v. 4, 2004. Disponível em: < <http://pessoal.educacional.com.br/up/50280001/2902237/Atividades%20online%20no%20curso%20de%20Letras.pdf>>. Acessado em: 01/05/2009.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In.: BEUREN, I. M. (org.). **Como elaborar monografias em contabilidade: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

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

SALES, J. T. L. Negociação e sentido em sala de bate-papo. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M.; LIMA, S. C. (Org.). **Línguas na web: links entre ensino e aprendizagem**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

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

SHETZER, H.; WARSCHAUER, M. An electronic literacy approach to network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M; KERN, R. (Org.). **Network-based Language Teaching: Concepts and Practice**. Nova York: Cambridge University Press, 2000. p. 171-185.

SILVA, F. M. **Chats e e-fóruns na EaD virtual: links entre mediação pedagógica e hipertextualidade**. 2008. 187f. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

SKEHAN, P. A framework for implementation of task-based instruction. **Applied Linguistics**, 17(1), p. 38–62, 1996.

SKEHAN, P.; FOSTER, P. Cognition and tasks. In: ROBINSON, P. (Ed.). **Cognition and second language instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 3–32

SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). **Letramentos na web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 23-46.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

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.

WARSCHAUER, M. A sociocultural approach to literacy and its significance for CALL. In: MURPHY-JUDY, K.; SANDERS, R. (Org.). **NEXUS: The convergence of language teaching and research using technology**. Durham: Computer Assisted Language Instruction Consortium, 1997.

WARSCHAUER, M. **Electronic literacies: language, culture, and power in online education**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

WARSCHAUER, M. On-line learning in second language classrooms: an ethnographic study. In: WARSCHAUER, M; KERN, R. (Org.). **Network-based Language Teaching: Concepts and Practice**. Nova York: Cambridge University Press, 2000. p. 41-58.

WARSCHAUER, M.; WARE, M. Learning, change, and power: Competing discourses of technology and literacy. In: COIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C.; LEU, D. J. (Org.). **Handbook of research on new literacies**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 215-240.

YUAN, Yi. The use of chat rooms in an ESL setting. **Computers and Composition**, Nova York, v. 20, n. 2, p. 194-206, 2003.