

CURRICULUM E NOVOS MEDIA NA EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS

Luís Salema, Teresa Cardoso

Laboratório de Educação a Distância e Elearning, Universidade Aberta

pintosalema@gmail.com; tcardoso@uab.pt

Resumo

O desenvolvimento tecnológico tem possibilitado o aparecimento de novos 'media' digitais que alteraram profundamente as formas de aprender e de ensinar. A sua integração, no ensino, constitui um desafio para os professores, enquanto agentes do desenvolvimento curricular. Este estudo apresenta uma meta-análise de alguns trabalhos realizados na área de interseção entre a aprendizagem de línguas e a utilização dos novos 'media'. Os ambientes tecnologicamente ricos e promotores da construção do saber linguístico permitem o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, nas suas múltiplas dimensões. Os cenários emergentes, potenciados pela sociedade em rede, têm permitido novas maneiras de ensinar e de aprender, com impactos significativos na educação em línguas.

Palavras-chave: *curriculum*, tecnologia educativa em línguas, aprendizagem de línguas, novos media, *elearning*.

Abstract

Technological development has enabled the emergence of the new digital media, which have profoundly changed teaching and learning methods. The integration of these media in the classroom is a challenge for teachers as agents of curricular development. This study presents a meta-analysis of some of the work that has been developed within the field of language learning and the use of these new digital media. Language learning, grounded in a technologically rich and stimulating environment for linguistic knowledge, allows the development of students' communicative competence, in its multiple dimensions. The emerging scenarios, enhanced by the network society, have allowed new ways of both teaching and learning, with an outstanding significant impact on language education.

Keywords: *curriculum*, educational technology in language, language learning, new media, *elearning*.

1. INTRODUÇÃO

Em 1985, Neil Postman, numa arguta e envolvente reflexão sobre o impacto dos meios de comunicação, na sociedade, escrevia: «Our media are our metaphors. Our metaphors create the content of our culture» (Postman, 1985:15). Ao entender os *media* como metáforas, o autor salienta a forma como a tecnologia (re)cria a realidade, condicionando a maneira como moldamos a nossa cultura, como pensamos e como aprendemos.

Pretende-se, neste artigo, apresentar uma meta-análise sobre o recurso à tecnologia no ensino e na aprendizagem de línguas. Parte-se de um enquadramento teórico que visa identificar alguns pressupostos pedagógicos subjacentes à utilização dos novos *media*, salientando a importância do professor, na criação e na implementação de um ambiente tecnologicamente atrativo e significativo, do ponto de vista das aprendizagens. Apresentam-se, igualmente, alguns exemplos de atividades específicas para as aulas de língua, tendo em conta as diferentes dimensões do saber linguístico e as potencialidades oferecidas pelos novos *media* e pelos ambientes de *elearning*.

A seleção do *corpus* de trabalhos para este estudo exploratório assentou, essencialmente, em publicações disponíveis *online* (jornais, livros e capítulos de livros). Para realizar a pesquisa, recorreu-se ao *Google*, utilizando palavras-chave e marcadores *booleanos*, com termos como «línguas», «tecnologia», «novos media», «ensino de línguas», entre outros, bem como os seus correspondentes, em inglês, a par de termos como «elearning» e «web 2.0». Realizaram-se, também, pesquisas na *b-on* (Biblioteca do Conhecimento *online*) e foram convocados livros sobre educação a distância e estudos no âmbito da didática das línguas.

Foi realizada uma pesquisa complementar através do *website Cloudworks* (disponível em <http://cloudworks.ac.uk/>), utilizando os termos já referidos, com o objetivo de averiguar os grandes eixos temáticos que as investigações neste campo têm privilegiado. Utilizando como termo de pesquisa «language learning», obtiveram-se mais de 3800 resultados, muitos deles referentes à utilização das novas tecnologias, na aprendizagem de línguas.

Constituiu-se um *corpus* de 45 referências, que privilegiou estudos sobre as experiências de utilização da tecnologia, no ensino de línguas, em contexto europeu, em países como Portugal, Reino Unido, Croácia e Turquia. Os trabalhos selecionados foram realizados entre 2000 e 2011 e contemplam um leque diversificado de tecnologias e de ferramentas de comunicação.

Na seleção de textos teóricos sobre didática das línguas, tecnologia educativa e ensino a distância consideraram-se trabalhos que apresentam uma visão geral sobre essas temáticas, sem a preocupação de obedecer a um critério cronológico ou geográfico específico. Esses estudos teóricos constituíram a moldura teórica para a realização da meta-análise sobre a temática em apreço.

2. TECNOLOGIA E CURRICULUM

A utilização dos *media* digitais, em ambientes de aprendizagem, tem vindo a generalizar-se e, na atualidade, os professores e as instituições de ensino consideram que é fundamental a integração desses *media*, nas atividades realizadas na escola. Esta integração permite criar pontes entre a escola e a sociedade e, simultaneamente, os estudantes percebem que muitas ferramentas que utilizam, na sua vida diária, são as mesmas a que a escola lança mão, ainda que utilizadas numa perspetiva diferente. Os professores recorrem, hoje, a múltiplas ferramentas tecnológicas para preparar as suas aulas, conscientes de que a utilização desses *media* deverá «ligar-se aos processos e funções cognitivas e metacognitivas a diferentes níveis, desde a atenção à memória, à motivação e à resolução de problemas» (Oliveira, 1999: 120), tornando a aprendizagem mais eficaz e apelativa.

Paulatinamente, tem vindo a abandonar-se uma conceção tecnocêntrica, resultante de uma reflexão mais aprofundada sobre a exploração didática dos novos meios digitais. Se a tecnologia não for utilizada de acordo com o conteúdo que é trabalhado e com o público a quem se destina, o seu contributo para a aprendizagem será mínimo.

O quadro concetual traçado por Mishra & Koehler (2006) sintetiza o conhecimento requerido ao professor, para uma efetiva integração da tecnologia, de modo a proporcionar aprendizagens significativas. A expressão *Technological Pedagogical*

Content Knowledge-TPACK transmite, de forma abreviada, a complexidade de um tipo de conhecimento de que o professor deve ser detentor e traduz uma moldura teórica hoje amplamente aceite. De facto, o TPACK constitui um repositório das competências e dos saberes ligados ao conteúdo, à pedagogia e à tecnologia. Dessa junção, emana um halo, resultante da interação que se estabelece entre esses diferentes domínios e o contexto em que a ação pedagógica se insere, permitindo decisões mais fundamentadas e adequadas. As especificidades decorrentes do conteúdo e da atividade a realizar implicarão (ou não) a utilização de uma determinada tecnologia, potenciadora dos «habits of mind» de cada disciplina (Harris *et al.*, 2009) e, conseqüentemente, de uma aprendizagem significativa. Trata-se, pois, de um conhecimento em ação, de um conhecimento pragmático (Harris & Hofer, 2009), fruto de uma análise reflexiva da *praxis*.

O diálogo entre os contributos da tecnologia educativa e os da teoria curricular revela-se determinante para a construção de uma profissionalidade docente informada e capaz de responder aos novos desafios da educação. Esses desafios, impostos pelas novas tecnologias, pelas constantes necessidades de aprendizagem e pelas rápidas mudanças da sociedade moderna, altamente mediatizada, colocam uma questão permanente: como integrar os avanços registados nas ciências da educação e a investigação na área da tecnologia educativa, no desenho e no desenvolvimento curricular? Para que a resposta a esta questão seja possível, o *curriculum* terá de ser entendido como um *work in progress* (Coutinho, 2006) em que a dimensão tecnológica é um elemento fundamental para a sua construção.

O desenvolvimento tecnológico potenciou a generalização e o aperfeiçoamento das redes de comunicação (Milton, 2002), permitindo um maior número de situações de interação verbal com indivíduos de diferentes países, falantes de outras línguas. Numa Europa que se quer multicultural e plurilingue as tecnologias podem dar um importante contributo para a educação em línguas.

3. LÍNGUAS E NOVOS MEDIA

Expressão da nossa essência e da forma como vemos o mundo, as línguas não são meros meios de comunicação, constituindo um importante fator da identidade de um povo e um elemento decisivo na abertura à diferença e à tolerância entre os indivíduos. As línguas, como observou Claude Hagège (1985: 203), «créent le monde dont elles parlent, tout autant qu'elles parlent du monde», recortando a nossa visão do universo.

O interesse pelas línguas remonta à Antiguidade e, ao longo dos séculos, a sua aprendizagem tem servido vários objetivos (Bertrand, 1977; Rubin & Thompson, 1994), que não o meramente utilitário. Até ao século XIX, a aprendizagem de uma língua centrava-se no domínio das regras da sua gramática, nomeadamente na sintaxe e na tradução (Araújo, 2011; Milton, 2002). Por esse motivo, podemos dizer que uma das primeiras tecnologias utilizadas no ensino de línguas foi o livro ou os seus antecessores (como o *volumen* e o códice).

O desenvolvimento da tecnologia que permitia gravar produções de falantes nativos trouxe uma nova abordagem, a partir do início do século XX, progressivamente mais centrada na língua falada. A constante utilização da língua materna, característica do método de tradução gramatical, cedeu o lugar à resolução de exercícios repetitivos, sempre na língua estrangeira, e à audição de cassetes, visando a correção da pronúncia e a ausência de erros gramaticais (Araújo, 2011). Sobretudo até aos anos 70, a vulgarização dos suportes de gravação em áudio contribuiu para o aparecimento dos laboratórios de línguas, que permitiam gravar as produções orais dos estudantes e estabelecer o confronto com as de falantes nativos. Contudo, nem sempre os resultados alcançados foram os melhores (Milton, 2002), pois os alunos revelavam-se «incapazes de produzir enunciados longos, de adequar o registo à situação de enunciação, de ler textos complexos como o literário ou outros documentos culturais» (Andrade & Araújo e Sá, 1992: 39).

A evolução tecnológica, ao longo do século XX, trouxe a rádio, a televisão e os computadores, permitindo a aprendizagem de línguas a distância, através de transmissões radiofónicas e televisivas, associadas ou não a instituições de ensino, e

com maior ou menor grau de formalidade. Com o advento dos novos *media* digitais e da sociedade em rede, os professores de línguas e os alunos passaram a ter à sua disposição múltiplas formas de aceder ao saber linguístico e cultural. Os *wikis*, os *blogues*, os *podcasts*, o *YouTube* e o *iTunes* são, apenas, alguns dos muitos recursos que hoje podem ser utilizados nas aulas de línguas (Alimemaj, 2010; Conole & Alevizou, 2010; Coutinho & Bottentuit Junior, 2008; Fitzpatrick, 2004; Franklin & Harmelen, 2007; Hampel & Hauck, 2006; Paiva, s.d.; Wheeler, 2009).

A utilização dos *wikis* e dos *blogues* apresenta um enorme potencial educativo, na educação em línguas, permitindo a implementação de processos de escrita colaborativa (Coutinho & Bottentuit Júnior, 2008). Os *podcasts* revelam-se uma ferramenta bastante útil para a aprendizagem de línguas, permitindo a gravação de diálogos que o estudante poderá ouvir posteriormente e, até, partilhar com os colegas *online*, criando-se, assim, um ambiente de aprendizagem menos convencional (Coutinho & Bottentuit Junior, 2008). No que diz respeito ao *YouTube*, nele encontram-se produções de falantes nativos, em situações formais e informais, que podem ser analisadas, quer na sala de aula, quer em casa. A diversidade de materiais disponíveis (canções, anúncios publicitários, poemas...) permite aos estudantes aceder a realizações linguísticas com diferentes graus de formalidade, permitindo analisar contextos situacionais diversificados e a sua adequação comunicativa (Alimemaj, 2010). Através do *iTunes* é possível aceder a um grande número de páginas com ficheiros de áudio para a aprendizagem de línguas. Recorrendo a esta ferramenta, que se assume como um precioso auxiliar, numa aprendizagem autónoma, a *Open University* britânica disponibiliza recursos para o estudo de línguas, nomeadamente o espanhol, o francês e o chinês (em <http://www.open.edu/itunes/subjects/languages>). Os computadores são também utilizados para a prática e o desenvolvimento da competência gramatical, através do alargamento vocabular e dos exercícios transformacionais (Fitzpatrick, 2004; Harris *et al.*, 2009; Milton, 2002; van Olfen *et al.* 2010; 2011; Young *et al.*, 2009; 2010). O computador apresenta-se, ainda, como uma ferramenta útil para as atividades de compreensão oral, de leitura e de escrita e para a

utilização de *corpora* linguísticos disponíveis em bases de dados acessíveis *online* (Milton, 2002).

Para além dos computadores, os dispositivos móveis também apresentam um elevado potencial educativo, no ensino de línguas. O *m-learning* (*mobile learning*), através do PDA, do telemóvel ou do *Pocket PC* está a «abrir um novo capítulo na educação» (Moura & Carvalho, 2009: 22). O hibridismo destes *media* digitais, capazes de combinar texto, voz e imagem, favorece o recurso a várias dimensões do saber linguístico, permitindo o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes de línguas e o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa através, por exemplo, de um *peddy-paper* literário (Moura & Carvalho, 2009).

O objetivo principal de uma disciplina de língua é desenvolver as várias componentes integradoras e indissociáveis da competência comunicativa, um diassistema, resultante de um potencial cognitivo e afetivo capaz de permitir a interação entre os sujeitos falantes. O enquadramento concetual que temos vindo a mapear balizou a constituição de uma taxonomia de atividades com recurso à tecnologia, indo ao encontro das particularidades de cada disciplina (Harris *et al.*, 2009; van Olfen *et al.*, 2010; 2011). Foi gizado, assim, um conjunto de 56 atividades possíveis para o desenvolvimento de cinco grandes dimensões do saber linguístico, na aprendizagem de línguas estrangeiras: a compreensão oral (*listening*), a expressão oral (*speaking*), a leitura (*reading*), a escrita (*writing*) e o visionamento (*viewing*). A tabela I constitui uma amostra dessas atividades propostas por Harris *et al.* (2009) e van Olfen *et al.* (2010; 2011), para cada uma das competências identificadas.

Tabela I: Atividades-tipo para as aulas de língua segunda/estrangeira (tradução a partir do original de van Olfen *et al.* 2010; 2011)

Dimensão	Tipo de atividade	Breve descrição	Tecnologias possíveis
Compreensão oral	Ouvir uma história	Os estudantes ouvem uma história e leem em voz alta.	CD, <i>web</i> , <i>YouTube</i>
Expressão oral	Criar um registo áudio ou vídeo	Os estudantes criam uma gravação (um anúncio publicitário para um produto inventado ou real, uma canção, um rap).	Gravador de vídeo, gravador de áudio, <i>podcast</i>

Expressão escrita	Criar um jornal, uma <i>newsletter</i> , revista ou brochura	Os estudantes sintetizam a informação a partir de livros de texto, enciclopédias ou <i>websites</i> e concebem um periódico em formato eletrónico ou impresso.	Processador de texto, <i>software</i> de publicação <i>online</i> (ex. <i>issuu</i>), <i>wiki</i>
Leitura	Ler uma banda desenhada ou um <i>cartoon</i> político	Os estudantes leem uma banda desenhada/um <i>cartoon</i> e relacionam-na/o com as realidades políticas representadas.	<i>Web</i>
Visionamento	Ver uma exposição	Os estudantes fazem visitas de estudo virtuais (museus de arte, artefactos, trabalhos de outros estudantes, exposições da escola, ...).	<i>Web</i> , videoconferências, visitas virtuais, realizadas <i>online</i>

Young *et al.* (2009; 2010) apresentam, igualmente, um conjunto de atividades-tipo, norteadas pelos princípios integradores do modelo TPACK, já explicitados, específico para as aulas de língua materna. Os autores agruparam as atividades tendo em conta cinco categorias, associadas a outras dimensões do processo de aprendizagem da língua: leitura, escrita, funcionamento da língua/gramática, expressão oral e audição/visionamento. A tabela II mostra um exemplo de uma atividade passível de implementar, em aulas de língua materna, no domínio do conhecimento gramatical/funcionamento da língua.

Tabela II: Atividades-tipo para as aulas de língua materna, no âmbito do funcionamento da língua/conhecimento gramatical (tradução a partir do original de Young *et al.* 2009; 2010)

Dimensão	Tipo de atividade	Breve descrição	Tecnologias possíveis
Funcionamento da língua / conhecimento gramatical	Aquisição de vocabulário	Os estudantes adquirem vocabulário novo e desenvolvem a capacidade de compreender as relações vocabulares, entre as palavras.	<i>Software</i> para a elaboração de mapas de conceitos (ex. <i>Wordle</i>), dicionários <i>online</i> , <i>websites</i> de poesia; jogos de

O processo de aquisição/progressão em língua segunda, estrangeira ou materna privilegia, hoje, as abordagens comunicativas, consubstanciadas numa perspectiva socioconstrutivista do conhecimento, assente nos estudos de Vigotsky, Bruner e Bronckart, entre outros. Há, nesta perspectiva, uma preocupação com a função comunicativa da linguagem, que se materializa numa constante relação interativa entre o sujeito, a língua e o contexto (Pemberton *et al.*, 2005). Esta abordagem privilegia as situações de simulação, os diálogos frequentes entre o professor e o aluno e entre os alunos, recorrendo a experiências de aprendizagem lúdicas, com opções didáticas menos convencionais. É neste contexto que a tecnologia pode assumir um papel importante, colocando o aluno numa posição de destaque, própria da abordagem comunicativa, pois, como comprovam vários estudos, a tecnologia favorece a interação entre os alunos e o professor (Buchem & Hamelmann, 2011; UNESCO, 2004). Essa interação, em que se utilizam recursos tecnológicos, constitui, para a generalidade dos estudantes, um fator de motivação, com impactos positivos nos resultados académicos (Buchem & Hamelmann, 2011; Genc Ilter, 2009; Moura & Carvalho, 2007; Rurato & Gouveia, 2004; UNESCO, 2004; Żygadło, 2007).

É sobretudo ao nível da utilização da *internet* que o computador veio dar um importante contributo para a aprendizagem de línguas, possibilitando a interação entre falantes nativos, em situações autênticas de comunicação, algo que nem sempre se consegue concretizar nas aulas destinadas à aprendizagem de uma segunda língua (Milton, 2002). Para além das múltiplas atividades possíveis de realizar em contextos de ensino tradicionais, as redes de aprendizagem *online* e a expansão do ensino a distância, utilizando o computador, possibilitaram novas formas de aprender línguas, recorrendo a novos *media*.

4. LÍNGUAS, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E *ELEARNING*

A área de línguas foi uma das primeiras em que se desenvolveram experiências e cursos de ensino a distância: em 1856, em Berlim, Charles Toussaint e Gustav

Langenscheidt foram os fundadores da primeira escola por correspondência destinada à aprendizagem de línguas (Pimentel, 2006; Rurato & Gouveia, 2004). Considera-se, hoje, que a EaD conheceu várias gerações, tendo em conta as diferentes tecnologias que permitiram o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Carvalho & Cardoso, 2003; Demiray, 2011; Gomes 2003, 2005, Majumdar, 2003; Rurato & Gouveia, 2004; Sumner, 2000).

A geração inaugural da EaD baseou-se na utilização dos serviços postais e recorria ao material impresso (Gomes, 2003; Majumdar, 2003; Pimentel, 2006; Rurato & Gouveia, 2004; Sumner, 2000). Na segunda geração de ensino a distância, surgem já incorporados vários meios, como a televisão, as gravações áudio e, em alguns casos, os primeiros materiais didáticos gravados em disquetes (Majumdar, 2003; Sumner, 2000). No caso das línguas, esta geração de ensino a distância caracterizou-se pela utilização de métodos audiolinguais, em que os estudantes ouviam os registos áudio, tentavam responder a questionários e repetiam o que era ouvido. Desta forma, aperfeiçoavam a pronúncia, prestando-se, assim, uma maior atenção ao domínio da oralidade, ausente da primeira geração de cursos de línguas por correspondência. Esta geração de EaD conjuga materiais próprios da primeira (o material impresso) com os meios audiovisuais. Em Portugal, a criação da *Telescola* (1964), a iniciativa *Ano Propedêutico* (1977) e a fundação da Universidade Aberta (1988) ilustram o *modus operandi*, nesta segunda geração de EaD, assente, fundamentalmente, «na produção e na distribuição de materiais pedagógicos» (Majumdar, 2003: 22). Esta geração de ensino a distância pode ser ilustrada, ainda, pela transmissão, na RTP, de cursos de línguas, como o *Follow Me!*, produzido pela BBC, nos finais da década de 70, e destinado a ensinar inglês a pessoas adultas. Esses programas podem, hoje, ser vistos *online*, recorrendo ao *YouTube* (por exemplo, em <http://www.youtube.com/watch?v=PGiNj1j2P4>).

Mais recentemente, estudos, como os de Fallankair *et al.* (2004), realizados no Reino Unido, mostram como a televisão interativa pode ser uma ferramenta com elevado potencial, na aprendizagem de línguas, por parte de adultos.

Nestas duas gerações, os baixos níveis de interação existentes, muitas vezes, apenas, entre o estudante e o conteúdo (Majumdar, 2003; Morgado, 2003; Sumner, 2000)

constituíam um óbice ao desenvolvimento da competência comunicativa, num contexto de aprendizagem de uma língua. Hoje, o recurso à *internet* permite níveis de interação que noutras modalidades de ensino a distância, anteriores, dificilmente seriam alcançáveis.

A Comissão Europeia tem apoiado projetos em rede, destinados ao estudo de uma segunda língua (Milton, 2002) e, por todo o mundo, são múltiplas as iniciativas destinadas à aprendizagem de línguas, de modo não formal e formal, recorrendo aos novos *media* (UNESCO, 2004; White, 2003). Presentemente, estão disponíveis *online* várias plataformas e redes sociais destinadas à aprendizagem de línguas, em contextos não formais, como é o caso da *Palabea*. Os membros desta plataforma podem encontrar falantes nativos e interagir, de forma síncrona, através de *vídeo-chat*, e assíncrona, utilizando o correio eletrónico, fóruns de discussão, documentos escritos e *podcasts*. A figura I mostra a interface da plataforma *Palabea*, com a área personalizada de um utilizador.

Figura I: Interface da plataforma de aprendizagem de línguas *Palabea*



Num contexto de aprendizagem formal, como o dos cursos de línguas *online* oferecidos pela Open University do Reino Unido, é disponibilizada uma plataforma multimodal, em rede, denominada *Lyceum*. Esta oferece a possibilidade de trabalhar de forma síncrona, através de audioconferência e de *chat*, e assíncrona, recorrendo ao fórum de discussão (Hampel & Hauck, 2006). A produção textual inerente a este processo implica uma maior reflexão por parte do estudante e, conseqüentemente,

possibilita-lhe controlar melhor as suas produções, quer do ponto de vista da correção ortográfica, quer da seleção vocabular, quer, ainda, da adequação comunicativa (White, 2003).

Se, por um lado, a ausência de comunicação face a face pode constituir um obstáculo ao desenvolvimento das competências de expressão oral (Trajanovic *et al.*, 2007), por outro, o desenvolvimento tecnológico tem permitido a inclusão de ferramentas de comunicação síncrona, como a áudio e a videoconferência (Hampel & Hauck, 2006) que possibilitam a implementação de uma verdadeira pedagogia da oralidade, na e em rede, seja em contextos formais, seja não formais.

5. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS

Ao longo dos séculos, o ensino-aprendizagem de línguas lançou sempre a mão às tecnologias existentes, do texto impresso à *internet*. O ambiente tecnológico que caracteriza a educação contemporânea mostra-se aos nossos olhos com uma complexidade crescente, oferecendo novas possibilidades mas trazendo, também, novos desafios. A crescente reflexão sobre as relações entre o conhecimento tecnológico e o conhecimento pedagógico desenvolverá no professor uma maior *expertise*, quer no manuseamento da tecnologia, quer na sua adequação aos conteúdos e aos resultados de aprendizagem que se pretendem alcançar.

O *elearning*, o *m-learning*, a aprendizagem de línguas em ambientes imersivos (como o *Second Life*[®]) e a televisão interativa permitem novas formas de desenvolver a competência comunicativa, sobretudo no âmbito da oralidade, facilitando o contacto com falantes nativos, de forma síncrona. É, sobretudo, ao nível do desenvolvimento das competências do modo oral que a utilização da tecnologia, na educação em línguas, constitui um desafio interessante e ainda pouco estudado. Outro aspeto importante a considerar é o impacto que a tecnologia tem nas aprendizagens dos alunos, potenciando (ou não) a aquisição do saber linguístico, nas suas múltiplas dimensões. A avaliação desse impacto assume-se como um aspeto importante, requerendo focos tão diversos como o grupo de alunos, a língua estudada, a

tecnologia utilizada, as redes de relações que se criam e os objetivos que se pretendem alcançar, com o estudo desse idioma.

Os novos cenários tecnológicos, através de ensino a distância, apresentam um elevado potencial na preservação das línguas minoritárias (Milton, 2002; UNESCO, 2004), menos procuradas ou menos estudadas. A crescente procura do conhecimento, por parte de novos públicos, ao longo da vida, por múltiplas razões, pode constituir uma oportunidade para o desenvolvimento de iniciativas destinadas a aprender línguas *online*, que exigem novos desenhos curriculares e abordagens adequadas ao perfil desses públicos.

Na sociedade do conhecimento, cada vez mais mediatizada, a defesa das línguas, através da sua aprendizagem, constitui um importante pilar de uma sólida formação humanística, como tão bem ilustra o provérbio eslovaco: «o número de línguas que uma pessoa fala é o número de vezes que é humana» (*Koľko rečí vieš, toľkokrát si človekom*).

REFERÊNCIAS

- Alimemaj, Z. (2010). YouTube, language learning and teaching techniques. *AngloHigher - The Magazine of Global English Speaking Higher Education*. Volume 2, Issue 3. Retirado de http://www.anglohigher.com/magazines/magazine_detail/61/32.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (1992). Didáctica da língua estrangeira. Rio Tinto: Asa.
- Araújo, L. (2011). Portugal numa Europa que se quer multilingue. Muñoz, C. *et al. Aprender uma segunda língua*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos/Porto Editora, pp. 39-57.
- Bangs, P., & Cantos, P. (2004). What can computer assisted language learning contribute to foreign language pedagogy? *International journal of english studies*. Vol. 4 (1), pp. 221-239. Retirado de <http://revistas.um.es/ijes/article/view/48281/46241>.
- Bertrand, Y. (1977). Remarques sur les objectifs de l'enseignement des langues. *Les langues modernes*. N.º 3, pp. 215-230.

- Buchem, I., & Hamelmann, H. (2011). Developing 21st century skills: web 2.0 in higher education - a case study. *Elearning papers*, n.º 24. Retirado de <http://www.elearningeuropa.info/en/article/Developing-21st-century-skills%3A-Web-2.0-in-higher-education.-A-Case-Study>.
- Carvalho, C., & Cardoso, E. L. (2003). O E-learning e o ensino superior em Portugal. *Revista Ensino superior 10 - Revista do SNEsup*. Retirado de <http://www.snesup.pt/htmls/EEZyKEyEVurTZBpYIM.shtml>.
- Conole, G., & Alevizou, P. (2010). A literature review of the use of web 2.0 tools in higher education. Walton Hall, Milton Keynes, UK: The Open University. Retirado de http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf.
- Coutinho, C. P. (2006). Tecnologia educativa e currículo: caminhos que se cruzam ou se bifurcam? *Actas do Colóquio "Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares"*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/6468>.
- Coutinho, C., & Bottentuit Junior, J. B. (2007). Comunicação educacional: do modelo unidireccional para a comunicação multidireccional na sociedade do conhecimento. *Comunidade e cidadania: actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Comunicação*. Braga: Universidade do Minho. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/7770>.
- Demiray, U. (2011). Distance education and eLearning practices in Turkey and eastern countries. *Elearning papers*. N.º 24. Retirado de <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media25539.pdf>.
- Fallahkhair, S., Masthoff, J., & Pemberton, L. (2004). Learning languages from interactive television: language learners reflect on techniques and technologies. Cantoni, L., & McLoughlin, C. (Eds.). *World Conference On Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications EdMedia 2004*. Norfolk, USA: AACE, pp. 4336-4343. Retirado de <http://www.abdn.ac.uk/~csc263/Publications/EdMedia04.pdf>.

- Fitzpatrick, A. (2004). Information and communication technology in foreign language teaching and learning – an overview. UNESCO. *Analytical survey – Information and communication technologies in the teaching and learning of foreign languages: state-of-the-art, needs and perspectives*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, pp. 10-26. Retirado de <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214627.pdf>.
- Franklin, T., & van Harmelen, M. (2007). Web 2.0 for content for learning and teaching in higher education. Retirado de <http://ie-repository.jisc.ac.uk/148/1/web2-content-learning-and-teaching.pdf>.
26. Genc Ilter, B. (2009). Effect of technology on motivation in EFL classrooms. *Turkish online journal of distance education-TOJDE*. Volume 10 N.º 4. Article 9. Retirado de <https://tojde.anadolu.edu.tr/tojde36/pdf/Volume10Number4.pdf>.
- Gomes, M. J. (2005). E-Learning: reflexões em torno do conceito. Dias, P. & Freitas, C. V. (orgs.). *Actas da IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges'05*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, pp. 229-236 [cd-rom]. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2896>.
- Gomes, M. J. (2003). Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância. *Revista portuguesa de educação*, 16 (1). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, pp.137-156. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/496>.
- Hagège, C. (1985). *L'homme de paroles : contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris: Folio.
- Hampel, R., & Hauck, M. (2006). Computer-mediated language learning: Making meaning in multimodal virtual learning spaces. *The JALT CALL Journal*. Volume. 2. N.º 2, pp. 3-18. Retirado de http://www.jaltcall.org/journal/articles/2_2_Hampel.pdf.
- Harris, J., & Hofer, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development. Maddux, C. D., (Ed.). *Research highlights in technology and teacher education*. Chesapeake, VA: Society for Information Technology in Teacher Education (SITE), pp. 99-108. Retirado de

<http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/HarrisHofer-TPACKActivityTypes.pdf>.

- Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teacher's technological pedagogical content knowledge and learning activity types: curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*. Volume 41. N.º 4, pp. 393–416.
- Majumdar, S. (2003). Definir um sistema pedagógico para a formação online. *Revista europeia formação profissional*. N.º 28, pp. 21-32. Retirado de http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/341/28_pt_majumdar.pdf.
- Milton, J. (2002). Literature review in languages, technology and learning. Futurelab. Retirado de http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Languages_Review.pdf.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for integrating technology in teachers' knowledge. *Teachers College Record*. 108 (6), pp. 1017–1054.
- Morgado, L. (2003). Os novos desafios do tutor a distância: o regresso ao paradigma da sala de aula. *Discursos – Novos rumos e pedagogia em ensino a distância*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 77-89.
- Moura, A., & Carvalho, A. (2009). Peddy-paper literário mediado por telemóvel. *Educação, Formação e Tecnologias*, 2(2), pp. 22-40. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/9893>.
- Muñoz, C., Araújo, L., & Ceia, C. (2011). Aprender uma segunda língua. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos/Porto Editora.
- Oliveira, T. (1999). As novas tecnologias de informação e o desenvolvimento das competências comunicativas. *A sociedade da informação na escola*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 119-128.
- Paiva, V. (s.d.). O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. Retirado de <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>.

- Pemberton, L., Fallahkhair, S., & Masthoff, J. (2005). Learner centred development of a mobile and iTV language learning support system. *Educational Technology & Society*. 8 (4), 52-63. Retirado de http://www.ifets.info/journals/8_4/7.pdf.
- Pimentel, N. M. (2006). Educação a distância. Florianópolis: SEAD/UFSC. Retirado de http://www.faad.icsa.ufpa.br/admead/documentos/submetidos/conteudo_ead.pdf.
- Postman, N. (1985). *Amusing ourselves to death*. London: Methuen.
- Rubin, J., & Thompson, I. (1994). *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Rurato, P. & Gouveia, L. B. (2004). História do ensino a distância: uma abordagem estruturada. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Porto: Universidade Fernando Pessoa, pp. 159-168. Retirado de <http://hdl.handle.net/10284/635>.
27. Silva, S. (2010). O Second Life® e o ensino-aprendizagem de Inglês. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sumner, J. (2000). Serving the system: a critical history of distance education. *Open Learning*. Volume. 15, n.º 3. Retirado de <http://pages.towson.edu/bsadera/istc717/modules05/module8/3888263.pdf>.
- Trajanovic, M., Domazet, D., & Misic-Ilic, B. (2007). Distance learning and foreign language teaching. Retirado de <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/00/64/PDF/441-452.pdf>.
- UNESCO (2004). Analytical survey – information and communication technologies in the teaching and learning of foreign languages: state-of-the-art, needs and perspectives. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Retirado de <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214627.pdf>.
- van Olphen, M., Hofer, M., & Harris, J. (2011). World languages learning activity types. College of William and Mary, School of Education, Learning Activity Types Wiki. Retirado de

<http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/WorldLanguagesLearningATs-Feb2011.pdf>.

van Olphen, M., Hofer, M., & Harris, J. (2010). Grounded tech integration: world languages. *Learning and leading with technology*, 37, n.º 4, pp. 26-28. Retirado de http://www.learningandleading-digital.com/learning_leading/200912#pg1.

Wheeler, S. (2009). Learning space mashups: combining web 2.0 tools to create collaborative and reflective learning spaces. *Future internet*, 1, pp. 3-13. Retirado de <http://www.mdpi.com/1999-5903/1/1/3/pdf>.

White, C. (2003). *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Young, C. A., Hofer, M., & Harris, J. (2009). Secondary english language arts learning activity types. College of William and Mary, School of Education, Learning Activity Types Wiki. Retirado de <http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/SecEngLangArtsLearningATs-Feb09.pdf>.

Young, C. A., Hofer, M., & Harris, J. (2010). Grounded tech integration: English language arts. *Learning and leading with technology*. Volume 37. N.º 5, pp. 28-30. Retirado de http://www.learningandleading-digital.com/learning_leading/201002#pg1.

Żygadło, P. (2007). Computer-Assisted Language Learning: effectiveness of vocabulary learning with the help of the authorial on-line application of the Catch'n'Practise v 1.0. Uniwersytet Warszawski. Retirado de http://www.jezykowcy.pl/documents/praca_licencjacka.pdf.