

## **Inovar a Aprendizagem online do Português L2: Novos *media* digitais e o desenvolvimento de tarefas.**

HELENA BÁRBARA M.DIAS<sup>1</sup> [hb@univ-ab.pt](mailto:hb@univ-ab.pt)

JOSÉ BIDARRA<sup>2</sup> [bidarra@gmail.com](mailto:bidarra@gmail.com)

**Primeiras Jornadas TicLínguas – 20 de dezembro 2010 - Braga: Universidade do Minho**

Os resultados dos estudos em Aquisição de L2 são muito claros quanto à absoluta necessidade de envolver os aprendentes na exposição à língua alvo, não apenas na quantidade de *input* (amostras de língua em contexto) a fornecer mas também na interação, oral e escrita, a desenvolver. Para uma maior e mais efectiva concretização de tais resultados, assistimos, actualmente, à implementação de metodologias de ensino que fomentam uma aprendizagem muito activa, socorrendo-se da realização de “Tarefas” pedagógicas. O Ensino da Língua Baseado em Tarefas (ELBT), assente em peças de trabalho que colocam os estudantes em situações comunicativas de uso da L2, procura aproximar o aprendente tanto quanto possível da comunicação quotidiana. Para tal, envolvem os aprendentes na resolução de problemas cuja solução eles conhecem na sua língua materna (L1), mas para os quais têm de encontrar formas de obter informação e de interagir para as resolver na L2. Este contexto permite uma abertura total à tendência para a utilização de componentes *Personal Learning Environments* (PLE) em cursos online, nomeadamente, para cumprir as etapas de processamento psicolinguístico associadas a tecnologias pela adopção de instrumentos para produção e edição de texto, publicação de conteúdos, produção, edição e publicação de som e imagem, acesso a redes sociais, como marcadores, para imersão em mundos virtuais, e para contacto síncrono e assíncrono.

Palavras chave: Aprendizagem de L2 a distância; Tecnologias no ensino de língua online; Tecnologias e o ensino de línguas baseado em Tarefas, ELBT a distância.

Summary:

Studies on L2 acquisition are very clear about the absolute need to involve learners in the target language exposure, not just the amount of input (samples of language in context) but also for providing oral and written interaction. The Task-Based Language Teaching and Learning belongs to an active methodology based on pieces of pedagogical work involving students in communicative situations of use of the L2, approximating them as much as possible of everyday communication. To this end, learners are invited to solve problems whose solution they have in their native language (L1), but for which they must find ways to get information and interact in the L2. This context allows a full opening to the tendency to use components of *Personal Learning Environments* (PLE) in online courses, in particular, to meet the psycholinguistic processing steps associated with the adoption of

---

<sup>1</sup> Universidade Aberta, Departamento de Humanidades (DH), Lisboa.

<sup>2</sup> Universidade do Algarve, Departamento de Ciências da Educação e da Formação (FCHS).Faro.

technologies for production tools and text editing, content publishing, production, editing and publishing audio and video, social networking, as markers for immersion in virtual worlds, and to contact both in synchronous and asynchronous ways.

## **Introdução**

A investigação em Aquisição de L2 há muito tornou evidente que a aprendizagem de uma língua não materna exige que os estudantes tenham contacto directo com a língua que aprendem. Para isso, é absolutamente necessário envolver os aprendentes na exposição à língua alvo, quer pela quantidade e qualidade de amostras em contexto (*input*) quer através de momentos de interacção, oral e escrita. Trata-se, pois, de encontrar uma metodologia activa em que as situações comunicativas estejam integradas em contextos mais vastos com sentido. O conceito de ‘Tarefa pedagógica’ apresentado por Nunan (1989 e 2004) veio responder a tais princípios, permitindo o desenvolvimento de situações contextualizadas de uso da L2.<sup>3</sup> O Ensino da Língua Baseado em Tarefas (ELBT) assenta em peças de trabalho que colocam os estudantes em situações comunicativas de uso da L2, tão próximas quanto possível da vida real. As Tarefas apresentam *input*, condições e procedimentos que envolvem os aprendentes na resolução de problemas cuja solução eles conhecem na sua língua materna (L1), mas para os quais têm de encontrar formas de obter informação e de interagir para as realizar na L2.

O ambiente online, ao permitir uma maior conectividade dentro do hiperespaço didáctico, surge como uma forma quase natural de interligar o Ensino, a Aprendizagem e o Uso da L2. De facto, segundo Bidarra (2004), os hiperespaços didácticos caracterizam-se por (1) usarem o contexto como forma de integrar a aprendizagem em situações e actividades do quotidiano, (2) recorrerem às possibilidades de conectividade entre todos os agentes dos processos de ensino e de aprendizagem, buscando a resolução de problemas e (3) assentarem no construtivismo que defende a autonomia crescente do estudante, desenvolvendo as suas capacidades, ajudando-o a descobrir estratégias metacognitivas enquanto vai construindo o conhecimento a partir das suas representações e modelos mentais. (Bidarra 2004: 48)

## **Desenvolvimento de Tarefas no ambiente online de aprendizagem de línguas**

Desenvolver Tarefas para ensino e para aprendizagem de L2 num contexto online, exige, por um lado, que se atribua prioridade aos princípios que orientam a aprendizagem de uma L2, e, por outro, que haja uma correspondência efectiva às necessidades comunicativas dos estudantes. Para além disso, as Tarefas têm de ser construídas de tal modo que possam ser usadas como recurso e orientação de trabalho para diferentes tipos de estudantes e adaptáveis em diferentes situações (não poderão, por isso, ser construídas como guião único e imutável).

---

<sup>3</sup> Cf. também, por exemplo, Skehan 1989, Robinson 2001, Gass 2003, Ellis 2003

Os princípios que orientam a aprendizagem de uma L2 assentam nos estudos desenvolvidos em Aquisição de L2 e implicam a existência de:

1. Exposição a *input* linguístico, com amostras de língua autêntica e contextualizada, produzida por falantes nativos;
2. Oportunidades para que os estudantes prestem atenção consciente a características específicas do *input*;
3. Oportunidades para produção oral e escrita, buscando atingir objectivos comunicativos directamente relacionados com o *input* apresentado;
4. Oportunidades para uso da língua em interacção, para testar hipóteses e aumentar a automaticidade na utilização da língua bem como acesso a *feedback*;
5. Oportunidades para reutilização da língua em situações tão próximas da vida real quanto possível, estimulando o envolvimento emocional, estético e intelectual.

(Cf., por exemplo, Nunan 2004, Ellis 2003, Doughty & Long 2003, Tomlinson 2008).

O que ficou dito serve de introdução para melhor entendermos a necessidade de construir um ambiente de aprendizagem onde se possam interligar tecnologias múltiplas e complementares às plataformas de *e-learning*, que sejam facilitadoras de uma aprendizagem activa da Língua oral e escrita. Seguindo de perto a linha de pensamento de Nunan (2004), podemos estabelecer um conjunto de procedimentos de que fazem parte, num primeiro momento, aspectos de carácter mais reprodutivo para, gradualmente, integrar novos elementos que conduzem a uma prática mais criativa.

As “oportunidades de prática” exigem uma forte componente de oralidade, como comprovam as escalas apresentadas pelo *QECR* (2001) em que é muito clara a importância atribuída a actividades de compreensão, produção e interacção centradas na língua oral, quando comparadas com as que estão centradas na escrita. No entanto, desenvolver ‘exercícios / capacidades linguísticas’ interactivos orais a distância, sobretudo se não houver possibilidade de encontros presenciais ou se o estudante se sentir relutante em contactar o tutor, não é tarefa fácil. Um nível inicial de língua tem de envolver uma atenção especial tanto no que se refere a pronúncia como a prosódia, de modo a familiarizar o estudante com os sons da língua, com particular relevância a nível supra-segmental em que as pausas (em momentos imprevisíveis), as curvas entoacionais e, sobretudo, uma maior velocidade de elocução provocam consideráveis dificuldades de compreensão.

Perante tais obstáculos que se colocam à aprendizagem da língua a este nível, e que não têm sido acompanhados por uma investigação específica, parece essencial conceber algumas estratégias que, recorrendo às tecnologias disponíveis, combinem as diversas possibilidades de comunicação síncrona e assíncrona, oral e escrita, de modo a gerar confiança em cada estudante enquanto são respeitados os seus ritmos e estilos de aprendizagem. Coerente com a sua linha de pensamento, Nunan (2004) apresenta uma abordagem de processamento psicolinguístico em que sequencia as tarefas de acordo com exigências feitas aos estudantes tanto a nível cognitivo como de performance (2004: 125-127). Identifica então várias etapas de dificuldade crescente que se deslocam

de procedimentos baseados na compreensão para actividades e exercícios de produção controlada, requerendo depois uma interacção comunicativa mais autêntica, como se apresenta globalmente, e adaptado, no quadro 1.

Fases	Etapas dentro da fase
A. Processamento (compreensão)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ler ou estudar um texto – sem qualquer outra resposta requerida</li> <li>2. Ler ou ouvir um texto e dar uma resposta não verbal, ou física (p. ex. levantar a mão ao ouvir determinada palavra)</li> <li>3. Ler ou ouvir um texto e apresentar uma resposta não verbal, não física (p. ex. verificar numa grelha cada vez que as palavras chave são ouvidas)</li> <li>4. Ler ou ouvir um texto e dar uma resposta verbal (p. ex. escrever palavras chave sempre que são ouvidas)</li> <li>5. Pesquisar informação</li> <li>6. Retirar informação pertinente com um objectivo determinado</li> </ol>
B. Produção	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Ouvir frases ou fragmentos de diálogos e repeti-los, ou repetir a versão completa da ‘deixa’</li> <li>8. Ouvir a deixa e completar substituindo ou transformando o espaço</li> <li>9. Ouvir uma deixa (p. ex. uma pergunta) e responder adequadamente (p. ex. uma que é verdade para o aprendente)</li> <li>10. Copiar extractos de texto para informar sobre determinado assunto</li> <li>11. Falar sobre a informação obtida</li> </ol>
C. Interacção	<ol style="list-style-type: none"> <li>12. Resolução de problemas / preenchimento de informação (p. ex. os estudantes possuem apenas parte da informação (nome do cinema) e devem completar a restante (qual o filme, características, horas das sessões, etc.))</li> <li>13. Simulação / discussão (p. ex. os estudantes partilham informação em pequenos grupos sobre as suas próprias preferências...)</li> <li>14. ‘Dramatização’ (p. ex.: depois de ouvir e/ou ler um cartaz de espectáculos, conversar sobre preferências, convidar alguém ir assistir a um dos espectáculos...)</li> <li>15. Justificar escolhas e encontrar critérios para selecção de uma em relação a outras</li> <li>16. Produção de texto conjunto</li> </ol>

Quadro 1 – Fases de processamento cognitivo e psicolinguístico e etapas na execução de tarefas (Baseado em Nunan, 2004: 126)

Se a nível presencial as exigências aumentam para o aprendente, tanto dentro de cada fase como na sequência de fases, a variável ‘a distância’ impõe um reequacionar destas etapas sequenciadas e uma procura de adequação natural que permita (re)construir procedimentos idênticos, utilizando tecnologias disponíveis que melhor se adaptem e facilitem a aprendizagem.

## Integração de tecnologias no ambiente de aprendizagem de L2

É igualmente importante considerar que o aprendiz passou também a ser um interlocutor capaz de expressar uma opinião crítica sobre o que vê, capaz de seleccionar o que quer ver e de criar os seus próprios conteúdos, conforme está demonstrado nos mais diversos blogues, e em sites como o *YouTube* ou o *Facebook*. Estas são inovações que derivam do aparecimento de uma nova sociedade, interligada em rede, em interacção constante, rápida nas decisões, globalmente informada e baseada na integração de vários *media* digitais. Assim, faz sentido considerar a integração de sistemas de aprendizagem que são geridos pelos estudantes, permitindo-lhes definir objectivos pessoais, controlar os conteúdos e comunicar uns com os outros. Estes ambientes pessoais de aprendizagem, designados em inglês por *Personal Learning Environments (PLE)*, são, na realidade, constituídos por vários subsistemas, que podem incluir redes sociais e ambientes virtuais, interligando diversos recursos de aprendizagem adequados aos objectivos pedagógicos e às competências a adquirir.

Os *media* digitais de apoio à aprendizagem adquirem hoje múltiplas formas, em muitos casos com vantagens para o ensino baseado em tarefas. Por exemplo, para gravar e editar som existe o *Audacity*, para montar um vídeo é possível usar o *Movie Maker* do *Windows* e para tratar as imagens fixas é muito útil o uso do *PaintNET*. Também o *Picasa* seria uma boa escolha para edição e catalogação de imagens e o *Flickr* uma excelente solução para a partilha de imagens. Outras opções válidas seriam: o marcador *Delicious* para partilha de fontes *Web* e o *Facebook* para todos os tipos de comunicação social em rede. Ao nível de *Web Browser*, além do *Firefox* ou do clássico *Internet Explorer*, o mais rápido usado actualmente é o *Google Chrome*. Como sistema de comunicação síncrona, interessante para o treino de oralidade numa língua, o *Skype* é um dos mais utilizados. Poder-se-ia ainda referir, como ferramentas de suporte, os motores de busca como o *Google* ou o *Bing*. Com todo este apoio à disposição, os alunos, individualmente ou em grupo, podem criar, editar, publicar, partilhar, comunicar, desde que haja tempo e oportunidade, para alcançarem o conhecimento pretendido.

Embora as plataformas de *e-learning* representem hoje um investimento seguro para as instituições de ensino, constituem-se como um ambiente demasiado fechado. Existe, por isso, a necessidade de expandir esse ambiente, não só em contexto formal mas também em contexto informal, não formal e de aprendizagem ao longo da vida. Assim, a tendência para a utilização de componentes *PLE* em cursos online, nomeadamente para cumprir as etapas de processamento psicolinguístico associadas a tecnologias (cf. por ex., Nunan, 2004; Doughty & Long, 2003), encontra eco na adopção de novos instrumentos:

- a) na produção e edição de texto (*Wiki* ou *Google Docs*);
- b) na edição e publicação de conteúdos (*Blogs*, *Slideshare*, *Scribd* e *Web site*);

- c) na produção, edição e publicação de som e imagem (*Youtube, Picasa, PodBean, Audacity e Movie Maker*);
- d) na partilha através de redes sociais (*Twitter, Facebook e Hi5*);
- e) como marcadores (*Delicious, Diigo*);
- f) para imersão em mundos virtuais (*Second Life, AbNET e Active Worlds*), e
- g) no contacto síncrono e assíncrono (*MSN, Google Talk, Skype e e-mail*).

Numa tentativa de ajustar as ferramentas tecnológicas a estas fases, o mesmo quadro poderia ser complementado como sugerido no quadro 2.

Fases	Etapas dentro da fase	Ferramentas necessárias
A. Processamento (compreensão)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ler ou estudar um texto</li> <li>2. Ler ou ouvir um texto e dar uma resposta não verbal, ou física</li> <li>3. Ler ou ouvir um texto e apresentar uma resposta não verbal, não física</li> <li>4. Ler ou ouvir um texto e dar uma resposta verbal</li> <li>5. Pesquisar informação na net</li> <li>6. Retirar informação pertinente sobre um assunto concreto</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Media Player</i></li> <li>• <i>YouTube</i></li> <li>• <i>Picasa</i></li> <li>• <i>Audacity e MovieMaker</i></li> <li>• <i>Google e Bing</i></li> <li>• <i>Facebook, Twitter, Hi5</i></li> <li>• <i>Hot-Potatoes</i></li> <li>• <i>Blogs, Slideshare, Scribd e Web sites</i></li> <li>• <i>Delicious, Diigo</i></li> </ul>
B. Produção	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Ouvir frases ou fragmentos de diálogos e repeti-los, ou repetir a versão completa de cada 'deixa'</li> <li>8. Ouvir as deixas e completar transformando e / ou substituindo o espaço</li> <li>9. Ouvir 'deixas' e responder adequadamente</li> <li>10. Escrever informação para partilhar</li> <li>11. Falar sobre a informação obtida</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Audacity</i></li> <li>• <i>e-mail e fórum</i></li> <li>• <i>Wiki e Google Docs</i></li> <li>• <i>Facebook, Twitter, Hi5</i></li> <li>• <i>Processador de texto</i></li> <li>• <i>Blogs, Slideshare, Scribd e Web sites</i></li> <li>• <i>YouTube</i></li> <li>• <i>Hot-Potatoes</i></li> </ul>
C. Interacção	<ol style="list-style-type: none"> <li>12. Resolução de problemas / preencher informação</li> <li>13. Simulação / discussão</li> <li>14. 'Dramatização'</li> <li>15. Justificar as escolhas e seleccionar uma de acordo com determinados critérios</li> <li>16. Produção de texto conjunto</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ligação à Internet em banda larga</i></li> <li>• <i>Skype e Google Talk</i></li> <li>• <i>MessengerMSN (Chat)</i></li> <li>• <i>Wiki e Google Docs</i></li> <li>• <i>Second Life, ABNet</i></li> </ul>

Quadro 2 – Etapas de processamento psicolinguístico e cognitivo associadas a tecnologias

É óbvio que só num contexto claro, conseguido através de Actividades, exercícios e Tarefas articulados tematicamente entre si, permitirá que estas ferramentas façam sentido em momentos determinados do ensino e da aprendizagem de uma língua. Por um lado, nem todos os estudantes estarão familiarizados, e/ou terão acesso a tais ferramentas; por outro, elas terão de fazer sentido no momento em que forem utilizadas para corresponder a objectivos claros de comunicação, de modo a que a motivação seja o motor para o seu uso. O bom senso determinará como o ambiente de aprendizagem poderá ser construído, ampliado ou reduzido, socorrendo-se da(s) ferramenta(s) disponíveis que melhor se integrem em cada contexto.

### **Em busca de concretização: Um protótipo**

Num plano de um curso de Português L2 para jovens adultos, com conhecimentos elementares da língua (A1 do QECR) irá ser testado em breve, na UAb, um Protótipo correspondente a um Módulo que assenta na área ‘Tempo livre e diversões’. Esta área foi escolhida por se tratar de um tema vasto e motivador (que pode tornar mais evidentes aspectos significativos da cultura portuguesa dispersos por várias fontes de informação escritas e orais do quotidiano, como jornais e revistas, programas de rádio e de televisão) e por permitir desenvolver tarefas que, naturalmente, os aprendentes, sabendo desempenhar na vida real, usando a sua L1, poderão confrontá-las com a forma como as podem executar na L2. Para além disso, o tema permite uma exploração genérica e diversificada, dinâmica e flexível de acordo com o(s) aprendente(s) e é facilmente actualizável, graças às hiperligações de acesso à informação disponíveis na *Internet*. Este aspecto é ainda mais relevante quando pensamos na execução de tarefas colaborativas a desenvolver em pares (ou em pequenos grupos) que envolvam selecção e negociação de programas de tempos livres com base em informação actual e acessível, para o qual os aprendentes se terão preparado durante as actividades prévias, equiparáveis às ‘unidades de trabalho’.

Por se tratar de aprendizagem a distância, a criação de um ambiente ideal para a aprendizagem da língua apela tanto ao desenvolvimento de estratégias e à formação do estudante como ao envolvimento do estudante na escolha e no acesso a oportunidades de aprendizagem em contexto e em interacção social. O aprendente deverá

1. ter acesso à apresentação de tarefas tão próximas da autenticidade quanto possível, executadas por falantes nativos e idênticas àquela(s) que o estudante será convidado a realizar;
2. ter disponível *input* (exemplos de língua em situação clara de uso) complementar que lhe permita diversificar contextos, mantendo idênticas as situações, de modo a desenvolver actividades comunicativas enquanto expande vocabulário relativo à área temática em foco;
3. ter oportunidades para aceder e seleccionar a mais *input* que lhe permita ‘negociar’ com colegas, como processo de planeamento e de execução de tarefas concretas;

4. ter disponíveis, dentro de cada módulo e integrados no tema e no contexto das tarefas, múltiplos exercícios que foquem estruturas linguísticas, tidas como problemáticas na aquisição do Português (L2);
5. Ter outras ferramentas com informação lexical, gramatical, prosódica e cultural para apoio à aprendizagem, para além de, tanto síncrona como assincronamente, o tutor poder ajudar na resolução de dúvidas e na transmissão de *feedback* ao longo da preparação e execução das tarefas bem como na análise dos resultados.

Para que todas estas etapas se articulem de forma coerente e natural, o referido Módulo encontra-se organizado em (três) Sessões, cada uma com os seus objectivos predefinidos. Para cada Sessão existem vários ‘Ecrãs’ que introduzem *input* diverso (documentos autênticos e/ou adaptados em vídeo, áudio, gráfico, ou outro formato) a partir do qual são geradas as actividades de compreensão e produção a desenvolver, individualmente e em pares, bem como a tarefa final do módulo.

### **PLANO DE UM MÓDULO**

<b>Sessão 1</b> O que fazer ao fim da tarde?	Ecrã 1 Ecrã 2 Ecrã 3 Ecrã 4	Exercícios de <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão</li> <li>• Léxico</li> <li>• Foco na língua</li> <li>• Pronúncia e Prosódia</li> </ul>	<b>Actividades (1)</b>	Outros instrumentos de apoio  Notas gramaticais  Vocabulário e informação cultural
<b>Sessão 2</b> Não posso porque tenho ginástica a essa hora!	Ecrã 5 Ecrã 6 Ecrã 7 Ecrã 8	Exercícios de <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão</li> <li>• Léxico</li> <li>• Foco na língua</li> <li>• Pronúncia e Prosódia</li> </ul>	<b>Actividades (2)</b>	
<b>Sessão 3</b> Claro que quero! Onde fica o cinema?	Ecrã 9 Ecrã 10 Ecrã 11 Ecrã 12 Ecrã 13	Exercícios de <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão</li> <li>• Léxico</li> <li>• Foco na língua</li> <li>• Pronúncia e Prosódia</li> </ul>	<b>Actividades (3)</b>	
<b>Tarefa Final (TF)</b>				

Quadro 3 – Esquema geral de um Módulo (Dias, 2008)

Depois de analisado o *input* de cada Sessão e depois de realizados exercícios de vários tipos, o estudante deverá desenvolver uma Actividade equivalente, directamente relacionada com o tema.

<b>Fases</b>	<b>Actividade</b>	<b>Ferramentas necessárias</b>
<b>Processamento (Compreensão)</b>	<b>A1.1-</b> construir um pequeno programa para um fim de tarde fora de casa Consultar o Guia de Lazer do Jornal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Media Player</i> (para reprodução de som e imagem)</li> <li>• <i>YouTube</i> (para recolha, edição)</li> </ul>

	<p>Público na <i>Internet</i>: Leitura de programas de espectáculo – cinemas Retira informação relevante sobre um filme, cinema, sessão, crítica...Estreias da semana Prepara informação visual para partilhar</p> <p><b>A2-</b> Levantamento de outros tipos de espectáculos (Teatro, música, dança,...) noutros sites...</p> <p><b>A3-</b> Repetir os mesmos passos, mas de forma menos orientada e mais criativa... em busca de um programa para passar um fim de tarde...</p>	<p>e publicação de vídeo <i>online</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Picasa</i> (para ordenar, editar imagens)</li> <li>• <i>Audacity</i> (para gravar e editar som) e <i>MovieMaker</i> (para gravar e editar vídeo <i>offline</i>)</li> <li>• <i>Google</i> e <i>Bing</i> (motores de busca para pesquisar)</li> <li>• <i>Facebook</i>, <i>Twitter</i>, <i>Hi5</i> (para recolher e partilhar informação em rede)</li> <li>• <i>Hot-Potatoes</i> (para elaboração de escolha-múltipla, comparação som-frase / palavra, 'drag and drop', palavras cruzadas, etc.)</li> <li>• <i>Blogs</i>, <i>Slideshare</i>, <i>Scribd</i> e <i>Web sites</i> (para publicação <i>online</i>)</li> <li>• <i>Delicious</i>, <i>Diigo</i> (marcadores com fontes de informação, p. ex., listas de concordâncias, prontuários, gramáticas, dicionários...)</li> </ul>
<p><b>Produção Oral e escrita</b></p>	<p>A1.1- produz um texto escrito sobre/com a informação retirada. Propõe a sua escolha e justifica Treina oralmente o seu texto ... Apresenta oralmente a informação</p> <p><b>A1.2-</b> Escreve ao(s) colega(s) sobre a sua escolha</p> <p><b>A2-</b> Prepara questões aos colegas sobre as suas preferências, disponibilidades e tempos livres...</p> <p><b>A3-</b> Prepara encontro com o colega para um espectáculo e reserva bilhetes. Informa sobre a melhor forma de chegar ao local...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Audacity</i> (para gravar e editar som) e <i>MovieMaker</i> (para gravar e editar de vídeo <i>offline</i>)</li> <li>• <i>e-mail</i> e fórum (para comunicar em modo assíncrono)</li> <li>• <i>Wiki</i> e <i>Google Docs</i> (para produção de texto e gráficos <i>online</i>)</li> <li>• <i>Facebook</i>, <i>Twitter</i>, <i>Hi5</i> (para recolher e publicar informação em rede)</li> <li>• Processador de texto (para elaboração de documentos <i>offline</i>)</li> <li>• <i>Blogs</i>, <i>Slideshare</i>, <i>Scribd</i> e <i>Web sites</i> (para publicação <i>online</i>)</li> <li>• <i>YouTube</i> (para recolha, edição e publicação de vídeo <i>online</i>)</li> <li>• <i>Hot-Potatoes</i> (para elaboração de escolha-múltipla, comparação som-frase / palavra, 'drag and drop', palavras cruzadas, etc.)</li> </ul>
<p><b>Interacção Oral e escrita</b></p>	<p><b>A1.1-</b> Responde aos colegas e em conjunto seleccionam o melhor, baseados num critério (ex. hora da sessão, local do cinema, tipo de filme, opinião dos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ligação à <i>Internet</i> em banda larga (para suportar vídeo)</li> <li>• <i>Skype</i> e <i>Google Talk</i> (vídeo e áudio bidireccional)</li> </ul>

	<p>críticos, etc.)</p> <p><b>A1.2-</b> Interage, oralmente e por escrito, com o(s) colega(s) sobre os espectáculos seleccionados.</p> <p><b>A2.1-</b> Convite com recusa e justificação por sobreposição de actividades</p> <p><b>A.2.2-</b> Convite com aceitação, Marcação de hora e local de encontro.</p> <p><b>A3.1-</b> Decisão sobre o espectáculo e o programa ideal para passar um fim de tarde tranquilo. Marcação de local e hora de encontro, a forma como lá chegar...</p> <p><b>A3.2-</b> Discussão sobre o espectáculo, troca de opiniões e críticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>MessengerMSN (Chat)</i></li> <li>• <i>Wiki e Google Docs</i> (para produção de texto e gráficos com partilha <i>online</i>)</li> <li>• <i>Second Life, ABNet</i> (para simulação/animação/imersão com avatares)</li> </ul>
--	---	--

Quadro 4 – Aplicação de tecnologias a Actividades preparatórias da execução da Tarefa.

Nesta articulação entre aprendizagem de uma L2 e a diversidade de tecnologias, o aspecto fundamental está, essencialmente, na preparação de um contexto situacional ligado a actividades concretas e à resolução de problemas cujas soluções já são, antecipadamente, conhecidas dos estudantes através da sua experiência de vida na sua L1.

Estamos perante uma nova área de “usabilidade” que tem de ser articulada com múltiplos factores, não necessariamente linguísticos. Kukulska-Hulme & Shield (2004), ao analisarem o ensino e a aprendizagem de língua na web, concluíram que as respostas dadas por estudantes da Open University, em inquéritos sobre cursos em geral, reflectiam problemas na utilização da tecnologia no contexto de aprendizagem das línguas. Ao observarem mais aprofundadamente o ensino e a aprendizagem de línguas constataram uma mudança gradual, que, afastando-se da preocupação com sistemas facilitadores de aprendizagem, abre um novo espaço à satisfação, prazer e utilidade que o utilizador experiencia. São igualmente valorizados os modos como as pessoas trabalham, comunicam e interagem e, dentro do contexto da comunidade *online*, surgem enfatizados princípios como consistência, controlo e previsibilidade, construindo interfaces talhadas à medida das necessidades dos utilizadores. Assim, é necessário procurar princípios de aprendizagem que tirem partido do ambiente de hiperespaço, construindo flexibilidade e controlo, mantendo o conteúdo presente sem esquecer a criatividade e a imaginação e, talvez o aspecto mais relevante, colocando os aprendentes a interagir produtiva e voluntariamente através de uma interface que não interfira nas tarefas a realizar (Kukulska-Hulme & Shield, 2004: 4235-4238).

Estamos, pois, perante novos desafios numa área de investigação multidisciplinar que, paulatinamente, se vai afirmando como decisiva nos novos ambientes de aprendizagem, cada vez mais próximos de quem quer aprender, apesar de funcionarem em ambiente virtual.

Este é já um dos paradoxos dos nossos dias: Estar suficientemente longe para aprender a agir como se estivesse perto!

## Referências

- BIDARRA de Almeida, J. (2004) - Hiperespaços e Materiais para Formação a Distância”. In Dias, A. A. S. G.,M.J. (coord.) *e-Learning para e-Formadores*. Guimarães: TecMinho/ Gabinete de Formação Contínua, 33-51.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação. Lisboa: Edições Asa.
- DIAS, HBM (2008). *Português Europeu Língua não Materna a Distância: (Per)Cursos de Iniciação Baseados em Tarefas*. Tese de Doutoramento, esp. Língua Portuguesa -Comunicação e Tecnologias. Lisboa: Universidade Aberta.
- DOUGHTY, C. & LONG, M. (2003). Optimal Psycholinguistic Environments for Distance Foreign Language Learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 50-80. Disponível em <http://lt.msu.edu/vol7num3/doughty/default.html>
- ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- GASS, S (2003). Input and Interaction. In Doughty, C. & Long, M., (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 224-254.
- KUKULSKA-HULME, A. & SHIELD, L. (2004). “Usability and Pedagogical Design: are Language Learning Websites Special?” In: *in World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA)*, 4235-4242.
- NUNAN, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROBINSON, P. (2001). “Tasks and language performance assessment”. In Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (eds.), *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman, 167-185.
- ROBINSON, P. (2001). Task Complexity, Cognitive Resources, and Syllabus Design: A Triadic Framework for Examining Task Influences on SLA. In Robinson, P. (ed.) *Cognition and Second Language Instruction*. New York: Cambridge University Press, 287-318.
- SKEHAN, P (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.