

Comunicação e cognição no ensino de línguas a distância: Das tecnologias multimédia à criação de ambientes de aprendizagem.

HELENA BÁRBARA MARQUES DIAS
Universidade Aberta – Lisboa
hb@univ-ab.pt

**I Congresso sobre Comunicação, Cognição e Media.
Braga: Universidade Católica (23-25 setembro 2009)**

Abstract

Learning Management Systems (LMS) build spaces where communication and cognition may cross the teaching methodologies and learning processes and present peculiar challenges concerning a second language acquisition (SLA) in distance education.

Research on SLA reveals diverse linguistic development patterns on students output through the language learning processes and studies on the input, i.e., the kind of language students are exposed, show the importance of interaction and negotiation of meaning. Task-Based Language Teaching (TBLT) approach allows and emphasizes the language use through communicative activities in context of daily situations, i.e., tasks.

In order to develop language learning in distance education, it is necessary to build an environment that can develop an interface among students and learning context, making possible an interrelationship among communicative situations with native speakers, daily document selection, exercises and a diversity of activities together with different levels of sequence and complexity. At the same time, it is essential to articulate all of these elements inside an optimal psycholinguistic environment for language learning at a distance.

Keywords: Distance education; second language learning; task-based language teaching and learning; learning environment at a distance.

Introdução:

Ensinar uma língua não materna a distância, pela conjugação de factores diversos que aglutina, é necessariamente um processo multidisciplinar e complexo. Envolve a concepção de um programa linguístico integrado em situações claras de comunicação num espaço para aprendizagem dentro do qual se desenvolvem relações de interacção, orientação e *feedback*, suportadas por um ambiente tecnológico adequado. Há a considerar: (i) a **produção de conteúdos** metodologicamente orientados, onde situações contextualizadas de língua alvo (*input*) geram oportunidades de comunicação e interacção, oral e escrita, recorrendo a actividades e exercícios e com ligação a documentos de apoio; e (ii) a **criação de um ambiente de aprendizagem** flexível, ajustável a necessidades, estilos e estratégias diversos, promotor da autonomia do aprendente de língua e comprometido com uma congruente interrelação entre conteúdos

e tecnologia. Toda esta complexidade afecta a qualidade da experiência de aprendizagem de cada estudante e coloca várias questões que procuram soluções ideais.

1. Aprendizagem e ensino de línguas não maternas

A investigação sobre a forma como as línguas são aprendidas, baseada tanto na produção dos aprendentes (*output*) como na língua a que estes são expostos (*input*) tem revelado resultados que encorajam o contacto directo com a língua alvo em situação real do quotidiano bem como o seu uso em interacção, recorrendo à execução de actividades directamente ligadas a necessidades comunicativas e ao ambiente sociocultural do estudante.

De facto, sabemos actualmente que aprender uma L2 implica:

1. Exposição a *input* nessa língua;
2. Oportunidades para compreensão e produção e para o desenvolvimento de atenção consciente (que contribua para obter conhecimento novo e/ou modificar o já existente);
3. Oportunidades para interacção, para testar hipóteses e aumentar a automaticidade na utilização da língua;
4. Uso da língua em situações tão próximas da vida real quanto possível;
5. Foco na forma.

Também o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) é apontado como uma metodologia que concilia activamente os aspectos referidos, sendo defendido por muitos autores (por ex., Nunan 1989, 2004; Ellis 2003, Skehan 1996, 1998, 2005; Long 2006) não apenas como processo de investigação em ensino e aprendizagem de L2 mas também enquanto processo motivador da aprendizagem. O **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas** (QECR 2001) apoia vivamente o recurso a Tarefas no ensino de línguas, defendendo uma perspectiva de aprendizagem activa através da execução de tarefas que envolvem “activação estratégica de competências específicas” que terão um fim e um produto (*output*) definidos (QECR: 217).

Nunan (2004) define uma ‘Tarefa pedagógica’ como

[...] uma peça de trabalho de sala de aula que envolve os estudantes na compreensão, manipulação, produção e interacção na língua alvo, enquanto a

sua atenção é focada na mobilização do seu conhecimento gramatical, de modo a exprimir sentido e em que a intenção é transmitir sentido mais do que manipular a forma. A tarefa deverá também ser completa de modo a existir por si só com princípio, meio e fim. (Nunan, 2004: 4)

Naturalmente, as tarefas executadas em contexto pedagógico deverão ter em consideração as competências do aprendente, as condições e limitações específicas de cada tarefa, para além do efeito estratégico entre essas competências e os parâmetros da tarefa ao longo da sua execução. A situação torna-se ainda mais complexa quando a aprendizagem é realizada num contexto a distância, isto é, quando ensinante e aprendente se encontram em situação espacial e temporal diversa e é usado um suporte tecnológico multimédia para tentar (re)construir um ambiente gerador de aprendizagem.

1.1 Princípios Metodológicos e Processos Pedagógicos no ensino de línguas a distância

Interligando metodologia e pedagogia de línguas a distância, Doughty & Long (2003) propuseram um conjunto de princípios metodológicos (PM) e de processos pedagógicos (PP) que articulam aspectos susceptíveis de orientar programas de ensino a distância baseados em tarefas¹.

Os autores apresentam dez Princípios Metodológicos (Doughty & Long 2003: 52) que, em conjunto, podem orientar e constituir um caminho para a implementação do Ensino Baseado em Tarefas. Trata-se de (1) usar tarefas (não textos) como unidade de análise; (2) Promover a aprendizagem pela acção; (3) elaborar o *input* (sem o simplificar nem o fazer depender apenas de textos genuínos); (4) fornecer um *input* diversificado; (5) encorajar a aprendizagem indutiva; (6) focar na forma; (7) apresentar

¹ Os primeiros (PM) correspondem a características universalmente aceites como facilitadoras da aprendizagem de uma língua não materna provenientes de várias fontes em que se incluem os mais recentes dados da investigação em Aquisição de L2, bem como as componentes essenciais de ensino de língua, das ciências da educação e da psicologia geral. Os processos pedagógicos (PP) compreendem as opções (entre metodologias e tecnologias) que permitem concretizar os princípios metodológicos junto dos aprendentes. Na selecção destes processos pedagógicos pode haver, naturalmente, a interferência de factores tão diversos como as preferências do professor, a idade, o nível de proficiência e o estilo cognitivo do estudante, as características linguísticas alvo, a natureza e as especificidades do ambiente de aprendizagem (Doughty & Long 2003: 51). Assim, também o uso de tecnologia se integra naturalmente no domínio dos processos pedagógicos.

feedback negativo; (8) respeitar o ‘programa do aprendente’ / os seus processos de desenvolvimento linguístico; (9) promover a aprendizagem colaborativa e (10) individualizar a instrução (de acordo com as necessidades comunicativas e dentro de uma perspectiva psicolinguística).

A aplicabilidade destes princípios ao ambiente a distância entra no domínio dos processos pedagógicos pelo que, segundo os autores, as opções tecnológicas deverão ser as mais adequadas para compensar as dificuldades criadas pela ausência de interacção presencial em tempo real (2003: 54).

2. As tecnologias na construção de ambientes de aprendizagem a distância

De acordo com Bidarra (2004), a perspectiva actual na construção de hiperespaços didácticos susceptíveis de gerar conhecimento assenta basicamente:

(i) numa *aprendizagem situada*, que procura integrar a aprendizagem em situações e actividades do quotidiano;

(ii) no *conhecimento distribuído*, que, conectado com os agentes dos processos de ensino e de aprendizagem, retoma a dinâmica das interacções sociais, procurando a resolução de problemas e ultrapassando as situações de isolamento, características da educação a distância; e

(iii) no *construtivismo*, como teoria que defende uma crescente autonomia para o aprendente, 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).

2.1 O ensino e a aprendizagem de línguas no contexto a distância

Num ambiente de aprendizagem a distância, o estudante é a chave de todo o processo pela sua capacidade de aprender a qualquer momento, em qualquer lugar, fazendo simultaneamente parte de uma comunidade de aprendentes (White 2003: 33). Reconhecendo as várias vantagens no ensino de línguas a distância, Cynthia White (2003) desenvolveu uma proposta de teoria na qual propõe a construção de uma **interface entre o aprendente e o contexto de aprendizagem**. Apresenta o processo

como uma ponte que os estudantes constróem entre, por um lado, as suas necessidades, preferências, experiências anteriores, capacidades e crenças e, por outro, entre as características particulares do contexto de aprendizagem a distância. Para isso, é necessário que os estudantes identifiquem os elementos que, no contexto, são mais adequados para eles de modo a usá-los para construir um ambiente individual de aprendizagem. A sua proposta de teoria contém três dimensões:

(i) o **aprendente**, em que são enfatizadas as características diferenciadoras de cada estudante ao longo do processo de aprendizagem (p. ex., conhecimentos prévios, afectos, motivação),

(ii) o **contexto**, em que estão incluídas as características do curso (p. ex., apoio, oportunidades de interacção, flexibilidade, controlo de estudantes), as fontes para aprendizagem da língua (p. ex., exemplos de língua, dicionários, gramáticas) e as circunstâncias, pessoas, coisas e acontecimentos que concretizam a aprendizagem; e

(iii) a **interface** entre ambos, que corresponde ao lugar e os meios pelos quais o estudante encontra o contexto, interage com ele, afectando-o e deixando afectar-se por ele (cf. White 2003: 89).

A autora vê o desenvolvimento da interface como uma forma de desenvolver também as competências na língua alvo. Sendo assim, é a interacção entre o estudante e o contexto que vai permitir salientar ou inibir o desenvolvimento da interface indo, ou não, ao encontro das necessidades de cada aprendente. Pelo meio, fica a construção de um ambiente de aprendizagem (que será, naturalmente, uma parte do '**contexto**') que engloba, obrigatoriamente, a construção de espaços didácticos nos quais se cruzam conteúdos e através dos quais a informação tem de circular.

2.2. Tecnologias e usabilidade

Com estas linhas orientadoras e convergentes começa a delinear-se uma estrutura em que é possível integrar um ambiente didáctico no qual o professor pode planear e 'desenhar' espaços dinâmicos e no qual o aprendente, com as suas características individuais, pode encontrar conteúdos e adequá-los ao seu estilo de aprendizagem, ao seu ritmo e às suas necessidades linguísticas.

Os Sistemas de Gestão de Aprendizagem (SGA), vulgarmente designados por plataformas de *eLearning* ou 'aplicações multimédia' (Ribeiro 2007), são programas

que auxiliam o utilizador na consulta da informação multimédia “sendo esta a aplicação que controla a combinação e a apresentação dos conteúdos de vários tipos de *media* ao utilizador final” (2007: 49). A sua concepção necessita de ter em consideração os problemas de usabilidade, i.e., a interrelação entre conteúdos e tecnologia, bem como a busca de soluções para evitar o isolamento em que os estudantes se encontram. No caso específico da aprendizagem de línguas, é um factor acrescido a necessidade de manter mecanismos de interacção oral e escrita que tornem natural o uso da língua nas situações normais de quotidiano.

Reunindo então a preocupação com a oralidade e as etapas psicolinguisticamente sequenciadas, expostas por Nunan (2004: 125-127), podemos associar-lhes as várias tecnologias que tornam possível a sua execução a distância, como explicitado no Quadro 1. Delas sobressai, para cada fase de ‘compreensão’, ‘produção’ e ‘interacção’, a comunicação assíncrona, com recurso, ou não, a voz sintetizada, e a comunicação síncrona, usando a possibilidade cada vez mais expandida de uso de áudio e vídeo-conferência.

Fases	Etapas dentro da fase	Ferramentas necessárias
A. Processamento (compreensão)	1. Ler ou estudar um texto 2. Ler ou ouvir um texto e dar uma resposta não verbal, ou física 3. Ler ou ouvir um texto e apresentar uma resposta não verbal, não física 4. Ler ou ouvir um texto e dar uma resposta verbal	• Reprodução de som e imagem • <i>Hot-potatoes</i>: V/F, escolha-múltipla, comparação som-frase / palavra, ‘<i>drag and drop</i>’, palavras cruzadas • Links para fontes de informação. (p. ex., listas de Concordâncias, Prontuários, gramáticas, dicionários...)
B. Produção	5. Ouvir frases ou fragmentos de diálogos e repeti-los, ou repetir a versão completa de cada ‘deixa’ 6. Ouvir as deixas e completar transformando e / ou substituindo o espaço 7. Ouvir ‘deixas’ e responder adequadamente	• Reprodução e registo de som • E-mail e fórum • Processador de texto • <i>Hot-potatoes</i>: preenchimento de espaços, ‘<i>arrasta e larga</i>’, ordenar palavras em frases, palavras cruzadas...

C. Interacção	8. 'Dramatização' 9. Simulação / discussão 10. Resolução de problemas / preencher informação	• Ligação à <i>net</i> • Vídeo 2 vias (ex., <i>Skype</i>) • <i>Chat</i> • Simulação-animação AVA (p. ex., c/ avatares)
------------------	---	---

Quadro 1 – *Etapas de processamento psicolinguístico associadas a tecnologias* (Adaptado de Nunan 2004: 126)

Assim, a situação ideal aponta para a junção de todas estas tecnologias num mesmo local onde seja possível disponibilizar conteúdos e actividades enquanto se desenvolve a gestão de aprendizagem da língua integrada num espaço social e comunicativo entre aprendentes e tutor. Torna-se, portanto, necessário tirar partido do ambiente de hiperespaço, com conteúdos apresentados para fomentar a criatividade e a imaginação dos aprendentes de forma flexível e controlada. Todavia, Kukulska-Hulme & Shield (2004) sugerem que toda a interacção deve acontecer de forma voluntária através de uma interface que não interfira nas tarefas a realizar (2004: 4235-4238), permitindo que os estudantes se sintam livres para espontaneamente interagir dentro do ambiente.

Um projecto desenvolvido na Universidade Aberta, a ***Odisseia***, procurou estudar e desenvolver metodologias e tecnologias que privilegiassem a comunicação, propondo uma forma particular de as articular na interface do sítio *Web* (Cardoso 2007: 25). Na essência tecnológica desta metodologia, são enfatizadas estratégias facilitadoras da comunicação informal entre os estudantes, e entre estes e os tutores, com um sistema de comunicação síncrono sempre visível para os utilizadores e, também, o recurso a um sistema de voz de síntese que permite a leitura de qualquer texto escrito. Assim, os espaços criados facilitam a circulação dinâmica de conteúdos, apoiando a aprendizagem e as relações que necessariamente acompanham quem aprende. É nesse sentido que, de uma forma quase intuitiva, surgem possibilidades de dialogar, formal e informalmente de modo síncrono e assíncrono, criando ambientes onde a comunicação é facilitada e promovida entre todos os utilizadores².

² Além disso, não sendo um projecto concluído (Cardoso 2007: 40), permite maior abertura a novas adequações e novos desafios que, por certo, terão de ser equacionados na dinâmica evolutiva da tecnologia perante necessidades didácticas e pedagógicas cada vez mais orientadas e específicas. Um ambiente com estas características permite criar e desenvolver oportunidades de aprendizagem activa, interligando o trabalho individual com a entajada dos colegas e o apoio do tutor, a execução de actividades isoladamente e em equipa, em tempo real ou de forma assíncrona, potenciando a construção da interface entre aprendente e contexto defendida por White (2003).

3. Construção de um ambiente para aprendizagem de línguas a distância

O acesso a *input* diversificado e a *Internet* permitem a resolução de problemas e, neste sentido, é sedutora a ideia de criar e desenhar percursos que conduzam os estudantes à execução de tarefas, usando a língua que aprendem em situações reais de comunicação. Desta forma, a criação de um ambiente ideal para a aprendizagem da língua a distância permite oportunidades interactivas de aprendizagem em contexto e potencia o desenvolvimento de estratégias para o envolvimento do estudante na conjugação dos conteúdos, individualmente e em interacção com colegas, associando as tecnologias disponíveis. Assim, cada aprendente poderá: (i) Aceder a tarefas (tão autênticas quanto possível) executadas por falantes nativos e idênticas àquela(s) que ele será convidado a executar no final do módulo; (ii) Realizar exercícios para verificar compreensão, expandir vocabulário, treinar prosódia, prestar atenção a estruturas linguísticas; (iii) Recorrer a *input* complementar que lhe permita diversificar contextos, de modo a desenvolver actividades comunicativas previamente delineadas; (iv) Seleccionar e aceder a mais *input* que lhe permita ‘negociar’ com colegas, como processo de planeamento e de execução de tarefas concretas; (v) Realizar actividades preparatórias para a execução de uma tarefa final de módulo. A ajuda do tutor, tanto síncrona como assincronamente, é importante 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 as etapas se articulem de forma coerente e natural, cada Módulo do Curso pode conter uma estrutura que as articule, criando uma interrelação entre conteúdos, tecnologia e estudantes, permitindo que cada aprendente construa a sua própria ‘interface com o contexto’, como proposto por White (2003).

3.1 Um modelo possível

A minha proposta para conceber e planear um Curso de Línguas a Distância baseado em Tarefas, e em sintonia com o *QECR*, passa por estruturar o Curso em Módulos temáticos, contendo, cada um deles, actividades que preparam o aprendente para a resolução de uma Tarefa no final do Módulo.

Tendo por base propostas metodológicas activas que colocam o aprendente na gestão da sua própria aprendizagem e usando os descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR 2001), o Módulo contém elementos que procuram, de forma integrada, contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem flexível. Nesse sentido, uma organização em **Sessões** cria sub-áreas temáticas e estruturais expostas em **Ecrãs** a partir dos quais são gerados **Exercícios** diversos (de Compreensão, de Léxico, de Gramática e de Pronúncia e Prosódia) que o estudante poderá realizar de acordo com o seu estilo, ritmo e motivação. Dentro de cada Sessão estão incluídas **Actividades** directamente ligadas aos conteúdos dos Ecrãs e dos Exercícios que visam orientar os estudantes no treino de produção linguística em contexto. Paralelamente, **Instrumentos de Apoio**, como **Vocabulário** e **Notas Gramaticais**, equiparáveis a ferramentas para consulta, permitem ao estudante aceder, de uma forma simples, a informação sociocultural, lexical e gramatical pertinente, ajudando-o no desenvolvimento das etapas que conduzem à execução das **Actividades** (individuais e colaborativas) bem como da **Tarefa Final** do Módulo (ver Quadro 2).

PLANO DE UM MÓDULO

Sessão 1	Input	Exercícios de • Compreensão • Léxico • Foco na língua • Pronúncia e Prosódia	Actividades (1)	OUTROS instrumentos de apoio
	Ecrã 1			
	Ecrã 2			
	Ecrã 3			
	Ecrã 4			
Sessão 2	Input	Exercícios de • Compreensão • Léxico • Foco na língua • Pronúncia e Prosódia	Actividades (2) (A e B)	Notas gramaticais
	Ecrã 5			
	Ecrã 6			
	Ecrã 7			
	Ecrã 8			
Sessão 3	Input	Exercícios de • Compreensão • Léxico • Foco na língua • Pronúncia e Prosódia	Actividades (3) (A e B)	Vocabulário
	Ecrã 9			
	Ecrã 10			
	Ecrã 11			
	Ecrã 12			
e				
Informação cultural				
Tarefa Final (TF)				

Quadro 2 – Esquema geral de um Módulo

Na realidade, é expectável que cada estudante se prepare desde o início para a realização de uma Tarefa semelhante à que lhe é sugerida no vídeo inicial de cada Sessão interpretada por falantes nativos. Para tal, cada um fará percursos (que podem ser predeterminados e/ou opcionais) que conduzirão a descobertas linguísticas, culturais e sociais enquanto simultaneamente procura realizar trabalhos que seriam executados de uma forma ‘quase automática’ na sua L1. No entanto, porque se trata de uma L2, o desafio é maior uma vez que cada estudante se confronta não apenas com obstáculos, que se prendem com dificuldades resultantes do desconhecimento de códigos sócio-culturais, lexicais, morfossintácticos, fonológicos, e outros mais, como também esses obstáculos se podem interligar com restrições criadas a nível de individualidade em que a motivação, a consciência de si, a capacidade de reconhecer e ultrapassar o desconhecido podem ser determinantes no êxito da aprendizagem. Neste sentido, o ambiente a distância pode fazer a diferença pois concilia espaço e tempo diversos, adequando-os a realidades específicas e ajustando-os a ritmos de aprendizagem individuais.

4. Discussão

Este quadro conceptual tem de considerar aspectos que interferem na convergência do Ensino e da Aprendizagem de línguas não maternas com a Educação a Distância, com o(s) Sistema(s) de Gestão de Aprendizagem e com as oportunidades de interacção (síncrona e assíncrona, oral e escrita). De facto, devem ser desenvolvidas pontes de interligação entre o ambiente tecnológico e os conteúdos de um curso de língua. Uma **optimização do ambiente de ensino de línguas** passa por uma boa adequação das **especificidades dos conteúdos** propostos e a **utilização de novas tecnologias** emergentes. Para além de poderem motivar a aprendizagem, podem facilitar o uso da língua escrita e recriar novas condições para a compreensão e produção da oralidade em comunicação síncrona e assíncrona, integrando-as num SGA aberto. Isto significa que deverá existir sempre uma observação activa na adequação de tecnologias novas que permitam comunicação oral e escrita na aprendizagem a distância.

De uma forma mais concreta, torna-se necessário construir momentos, individuais e colaborativos, em que os aprendentes possam (i) **reflectir**, planear, experimentar e treinar o uso da língua enquanto se identificam com os conteúdos e notam expressões e

estruturas frequentes na língua; (ii) **produzir** discursos interactivos, i.e., experiências de uso de língua, em situações próximas do quotidiano dos falantes nativos, focando a sua atenção no sentido da comunicação mas também na estrutura linguística da frase desenvolvendo as competências comunicativa e cognitiva enquanto planeiam e realizam as actividades colaborativas; (iii) **usar** a língua de forma mais criativa para realizar uma tarefa, encontrando um equilíbrio entre ritmo (fluência) e correcção na oralidade e na escrita e em ambientes sociais e culturais diversos.

Para serem mais eficientes, estes momentos exigem o desenvolvimento de **estratégias** que funcionem como ‘pontos de apoio’ na L2, ajudando o estudante na construção da sua própria interface com o contexto. Como exemplos de estratégias possíveis, podemos apontar a apresentação de vocabulário com reformulação integrada em contexto, o recurso a estruturas idênticas ao longo do *input* e a repetição de micro-actividades que funcionem como ‘suportes’ para a execução de outras mais criativas e complexas. São apenas algumas das estratégias que podem facilitar a compreensão e a aquisição de léxico, levar o estudante a uma aprendizagem indutiva e permitir a produção de situações semelhantes enquanto alertam para aspectos formais de gramática, de prosódia e pronúncia. De facto, o estudante deverá ter condições para desenvolver momentos de produção linguística, interligando segmentos lexicais com processamento de recursos formais³. Esta interligação só poderá, efectivamente, ser preparada com recurso a exercícios e a actividades interligados entre si.

A construção de um ambiente psicolinguístico para a produção de discursos interactivos através dos quais as experiências de uso da língua se aproximem de situações quotidianas é formado pela associação entre situações com sentido (*input*, i.e., actividades produzidas por falantes nativos e documentos complementares coerentes) e etapas que procuram construir uma ligação entre sentido e forma (i.e., a diversidade de exercícios e actividades individuais e colectivas) com o objectivo de levar o estudante a focar a sua atenção ora no sentido da comunicação ora na estrutura linguística da frase, desenvolvendo as suas competências comunicativa e cognitiva.

Apesar das muitas incertezas sobre como graduar a complexidade das tarefas, o ELBT continua a ser visto como uma forma de possibilitar aos estudantes a experiência de usar a língua enquanto instrumento útil de comunicação, podendo constituir a base de um plano para um curso de língua. No entanto, existem dificuldades na busca de

³ É o que Skehan (1998) designa por “código dual”, i.e., um processo que interliga um sistema formal baseado em regras e outro lexical baseado na memória.

critérios que, de forma rigorosa, classifiquem níveis de complexidade de Exercícios e Actividades e de sequência destes em tarefas mais completas, uma vez que não existe ainda um modelo de complexidade cognitiva bem definido para o estabelecimento de programas linguísticos.

Nunan (2004: 135-136) considera que são muitos os factores que intervêm e se interrelacionam na determinação da dificuldade da tarefa e, por isso, é necessário avançar por ‘tentativa-erro’. Também Ellis (2003), procurando melhor compreender os graus de complexidade das tarefas, reconhece que, apesar de partir de dados resultantes da investigação empírica, sente necessidade de integrar outros de natureza mais ‘especulativa’ (*Id.* 227) dentro de um equilíbrio de ‘bom-senso’ e sugere que se faça uma avaliação informal à complexidade das tarefas antes de recorrer a critérios mais objectivos para avaliar os graus de dificuldade.

Em busca de maior rigor, Robinson (2001, 2007) tenta fazer uma aproximação à complexidade cognitiva de tarefas pedagógicas orientadas progressivamente para a vida quotidiana. Nesse sentido, distingue (i) *complexidade*, *i.e.*, as exigências cognitivas das tarefas (ex., número de etapas, graus de raciocínio), (ii) *dificuldade*, *i.e.*, percepções do estudante (ex., inteligência, memória de trabalho, ansiedade) e (iii) *condições*, *i.e.*, exigências de interacção e de participação (por ex., distribuição da informação entre participantes, graus de familiaridade) e associa outras variáveis que deverão implicar um processamento de complexidade crescente, simulando situações de língua em tempo real. Robinson prevê que a complexidade da tarefa possa aumentar a correcção da língua embora reduzindo a fluência.

Skehan (2007), por sua vez, alerta para a *capacidade limitada de atenção* que o estudante terá durante a execução da tarefa e para a forma como tanto a complexidade da tarefa como a capacidade de atenção e também o léxico fundamental (*i.e.*, vocabulário difícil de evitar) podem conduzir a uma diminuição da correcção e do grau de complexidade da própria tarefa.⁴ Em 2007 Skehan confirma que esta é uma área de estudos ainda muito recente com resultados fragmentados e parciais e sugere que se continue a explorar diferentes abordagens tanto na fase prévia à elaboração de tarefas como na fase destinada a consolidar a aprendizagem que emerge na fase posterior à sua execução.

⁴ Cf. também com Foster & Skehan 1999, Skehan & Foster 2001, Tavokali & Skehan 2005.

5. Notas conclusivas

A construção de ambientes de aprendizagem suportados em tecnologias multimédia apresenta áreas complexas quer pelas interrelações que necessariamente se estabelecem entre os conteúdos e a tecnologia adequada quer pela conjugação interdisciplinar que envolvem.

A elaboração de um módulo para um Curso de Língua Baseado em Tarefas assente em tecnologias para aprendizagem a distância mostrou que é possível obter um ambiente onde existe

- Convergência da comunicação escrita com situações interactivas orais e escritas, usando uma abordagem baseada em tarefas.
- Construção de uma interface, por parte do aprendente, com o contexto de aprendizagem de acordo com o seu estilo e ritmo enquanto se prepara para a execução da Tarefa.
- Concepção de estratégias susceptíveis de aumentar ou diminuir graus de complexidade e de sequenciação de acordo com características e necessidades do público alvo.
- Uso criativo da língua, buscando ritmo e correcção para executar a tarefa proposta.

No entanto, permitiu também identificar aspectos que necessitam de uma atenção especial na área de concepção. De facto, há que

- Desenvolver um trabalho técnico especializado em áreas de Programação, Computação Gráfica e *design* educativo, de modo a encontrar congruência didáctica
- Testar o Módulo formalmente com grupos de estudantes de modo a compreender pontos fortes e limitações, por ex., quanto a
 - Interligação entre ambiente tecnológico e especificidades dos conteúdos de língua, espaços de interacção e colaboração;
 - Realização de actividades, sequência e graus de complexidade dos exercícios e articulação com instrumentos de apoio enquanto fases prévias à execução da tarefa.

O recurso a tarefas no ensino e na aprendizagem de línguas tem a potencialidade de proporcionar cursos que respondem com exactidão a necessidades comunicativas de públicos específicos. No entanto, perante a interdisciplinaridade envolvida na preparação de um modelo para um curso de Língua não materna a distância, é importante proceder a análises constantes não apenas quanto ao seu funcionamento a nível de computação gráfica e de interface homem-máquina mas também quanto aos conteúdos orientados para a comunicação e quanto aos percursos com os quais os estudantes estabelecem uma interacção pedagógica com o ambiente, entre si e com o tutor. Só assim, pode ser dada visibilidade à coerência da estrutura interna existente entre, por um lado, o *input* e (i) os exercícios das várias tipologias propostas, (ii) as actividades sugeridas (individuais e colaborativas) e (iii) as hiperligações a estabelecer com os instrumentos de apoio e, por outro, entre exercícios, actividades e tarefas finais.

6. Referências:

Bidarra, José (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.

Cardoso, Vítor. (2007) *Aprender a Inovar: Contextos Virtuais e Ambientes Inteligentes de Aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento em Informática. Lisboa: Universidade Aberta.

Dias, Helena B. Marques (2008) *Português Europeu Língua não Materna a Distância: (Per)Cursos de Iniciação Baseados em Tarefas*. Dissertação de Doutoramento em Estudos Portugueses – Comunicação e Tecnologias. Lisboa: Universidade Aberta.

Doughty, Catherine & Michael Long (2003) “Optimal Psycholinguistic Environments for Distance Foreign Language Learning”. *Language Learning & Technology*, 7 (3), 50-80. Disponível em <http://llt.msu.edu/vol7num3/pdf/doughty.pdf>

Ellis, Rod. (2003) *Task-based Language and Teaching*. Oxford: Oxford. University Press.

Kukulska-Hulme, Agnes & Leslie Shield (2004) “Usability and Pedagogical Design: are Language Learning Websites Special?” In: *in World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA)* 4235-4242.

Long, M (2006) *Problems in SLA*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Nunan, David (2004) *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, Peter (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.

(2007) Re-thinking for speaking, the Cognition Hypothesis, Task classification and task sequencing". In *Second International Conference on Task-Based Language Teaching*. University of Hawai'i.

Disponível em <http://www.hawaii.edu/tblt2007/PP/Plenaries/Robinson.ppt>

Skehan, Peter (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press

(2007) "Trade-off and Cognition: Two Hypothesis regarding attention during Task-based Performance". In *Second International Conference on Task-based Language Teaching*. University of Hawai'i.

Disponível em <http://www.hawaii.edu/tblt2007/PP/Plenaries/Skehan.ppt>

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