



Helena Bárbara de Sousa Montes Rodrigues Marques Dias

**PORTUGUÊS EUROPEU LÍNGUA NÃO MATERNA A DISTÂNCIA:
(PER)CURSOS DE INICIAÇÃO BASEADOS EM TAREFAS**

**Doutoramento em Estudos Portugueses
Especialidade: Língua Portuguesa – Comunicação e Tecnologias**

**Universidade Aberta
Lisboa 2008**

Helena Bárbara de Sousa Montes Rodrigues Marques Dias

**PORTUGUÊS EUROPEU LÍNGUA NÃO MATERNA A
DISTÂNCIA:
(PER)CURSOS DE INICIAÇÃO BASEADOS EM TAREFAS**

**Doutoramento em Estudos Portugueses
Especialidade: Língua Portuguesa –Comunicação e Tecnologias**

Orientadores:

Professora Doutora Hanna Jakubowicz Batoréo

Professor Doutor José M. Bidarra de Almeida

Universidade Aberta

2008

Helena Bárbara de Sousa Montes Rodrigues Marques Dias

**PORTUGUÊS EUROPEU LÍNGUA NÃO MATERNA A
DISTÂNCIA:
(PER)CURSOS DE INICIAÇÃO BASEADOS EM TAREFAS**

Universidade Aberta

2008

Agradecimentos

É com imensa gratidão que recordo todos os que, directa ou indirectamente, contribuíram para este trabalho.

Agradeço de um modo muito especial aos meus orientadores

Professora Doutora Hanna Jakubowicz Batoréo

e

Professor Doutor José M Bidarra de Almeida

que tão bem souberam interpretar a minha ideia inicial, aceitar o meu ritmo de trabalho e acreditar que este se realizaria de forma tranquila, manifestando-me toda a sua disponibilidade com respostas imediatas sempre que necessário, apoiando-me e encorajando-me em todos os momentos.

À Professora Doutora Maria Emília Ricardo Marques que mesmo a distância e ainda antes do Projecto existir já acreditava nele.

À Universidade Aberta que me concedeu o tempo e as condições para a realização deste Projecto e às Professoras Doutoradas Isabel Isabel Barros Dias e Isabel Falé que, na direcção do DLCP, me apoiaram desde o primeiro momento.

Aos colegas e amigos da Universidade que, das mais diversas formas, me apoiaram quer por respostas imediatas aos meus pedidos quer por me libertarem de tarefas que me competiam quer pelo seu incentivo. Em especial,

Carolina Vilhena

Helena Manuelito

Isabel Seara

Joana do Rosário

Landeg White

Madalena Carvalho

Mário Filipe

Ricardo Prata

Ricardo Salomão

Vítor Cardoso

À Equipa da Unidade de Multimédia e Telemática Educativas (UMTE), pela excelente realização dos documentos vídeo e áudio e do trabalho de pós-produção

Helena Leão

Luís Luder

Carmo Leitão

Luís Reptil

Paulo Jorge

Pedro Cotrim

Rudolfo Fernandes

Vítor Neves

E aos jovens actores tão disponíveis para a interpretação dos textos

Ana Paula Almeida

Paula Carvalho

Paulo Miguel Pereira de Almeida

Bruno Gomes

Aos amigos de outras paragens de quem recebi compreensão e estímulo que aqui recordo com muito carinho

Paulo Alexandre Santos, Guida Gomes, Madalena Contente, Maria José Maya, São Abranches.

Ao meu núcleo familiar

Zili e Guigues

Filipe e Francisco

para quem não encontro as palavras certas para um tão forte e inegável apoio, sempre rejuvenescido.

Palavra subtil...

**Cada palavra
contém em si uma busca de constância,
mas por ser tão repetida, parece não ser sentida...
parece nem ter importância!
No entanto, cada palavra
traz consigo o momento em que surgiu
e expõe, dentro de si, o silêncio em que floriu...
Torna-se, esse momento,
doçura de um silêncio já pensado
consciente da ternura de cada instante criado.**

Resumo

A tese de Doutoramento intitulada *Português europeu língua não materna a distância: (Per)Cursos de iniciação baseados em tarefas* tem por objectivos (1) a construção de um ambiente virtual para a aprendizagem do Português europeu como língua não materna (PE L2), associando as tecnologias de informação e comunicação disponíveis para educação a distância a conteúdos para o ensino e para a aprendizagem de línguas, e (2) a preparação de um Protótipo correspondente a um Módulo para um Curso Inicial de PE L2, baseado em Tarefas e destinado a um público adulto falante de outras línguas. Para a realização destes objectivos, foi necessário aprofundar (i) as teorias de ensino e de aprendizagem de línguas não maternas, com destaque para um Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), (ii) os estudos desenvolvidos sobre Aquisição do PE L2, os materiais didácticos publicados em Portugal e a sua relação com o Ensino de Língua Baseado em Tarefas e (iii) as potencialidades da combinação das diversas tecnologias disponíveis para a aprendizagem de línguas a distância, com especial relevo para o desenvolvimento de situações interactivas. Como consequência foi, então, possível (iv) conjugar tecnologias de Educação a Distância (EaD) com a aprendizagem do PE L2, explorando as possibilidades para manter viva a interacção oral e escrita entre estudante(s) e professor, entre estudantes e entre estes e falantes nativos.

Integrando-se num ambiente psicolinguístico através do qual as abordagens comunicativa e cognitiva convergem, a ‘distância’ é considerada como um ‘espaço’ onde acontecem oportunidades de aprendizagem. Neste contexto, usando, como infraestrutura tecnológica, a metodologia *Odisseia* desenvolvida na Universidade Aberta, foi criado um Protótipo correspondente a um Módulo, *i.e.*, uma unidade de um Curso de Iniciação ao PE L2 a distância. 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 Protótipo é, neste contexto e enquanto estrutura modular, um ambiente de aprendizagem flexível. Nele se articulam exemplos de língua oral e escrita com exercícios, actividades e instrumentos de apoio que confluem para o planeamento e execução de uma tarefa final. O conceito de Tarefa surge, assim, transversal a todo o Módulo (e a todo o Curso) de que o Protótipo pretende ser um modelo. Através dele, percursos vários tornam possível

que cada estudante, individualmente, e em colaboração, se prepare, desde o início, para a realização de uma Tarefa, semelhante à que lhe é sugerida nos documentos vídeo iniciais de cada Sessão, interpretados por falantes nativos, e por documentos complementares, enquanto, simultaneamente, vai interagindo com o ambiente de aprendizagem.

Palavras chave:

Português europeu língua não materna (PE L2); Ensino de língua baseado em tarefas (ELBT), Aprendizagem de línguas baseada em tarefas; Ensino de línguas a distância , Aprendizagem de línguas a distância; Aquisição/Aprendizagem de PE L2; *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)*; Educação a Distância;

Abstract

This research intended (1) to build a virtual environment for European Portuguese non native language learning (PE L2), using information and communication technologies for distance education for language teaching and learning contents, and (2) to prepare a prototype as a Model for an Initial Task-based PE L2 Course for adult foreign students. In order to achieve these goals, it was necessary to know in depth (i) the teaching and learning languages theories, especially Task-Based Language Teaching (TBLT) and Learning, (ii) the research on European Portuguese L2 acquisition, teaching materials published in Portugal related to TBLT and (iii) the potential for combining several available technologies for learning languages at a distance, especially for interactive development. It was possible then (iv) to associate Distance Education technologies with PE L2 learning, exploiting the possibilities of keeping live oral and written interaction between students, teachers and native speakers.

Included in a psycholinguistic environment where communicative and cognitive approaches converge, 'distance' is seen as a 'space' in which language opportunities occur. In this sense, a prototype was prepared as a unit of a PE L2 Course using *Odisseia* methodology, developed at Universidade Aberta, as a technological infrastructure. Based on active methodological proposals the students manage their own learning and, using the descriptors of *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*, the prototype, in this context and as a modular structure, is an environment of flexible learning. The examples of oral and written language, focused and unfocused exercises, activities and support instruments are articulated and converge in order to plan and implement a final task. The 'task' is a vital concept and permeates the prototype as a model of the whole Module (and the whole Course). All students, alone and in collaboration, will have the opportunity to prepare themselves, from the beginning, to pass along several paths. preparing to achieve a Task similar to that as been presented previously by native speakers.

Key Words:

European Portuguese as a non native language; Acquisition of PE L2; Task-Based Language Teaching; Task-Based Language Learning; Distance Language Learning; Distance Language Teaching; *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*; Distance Education; L2 Acquisition and Learning

ÍNDICE

Nota Prévia	19
0. Introdução	21
0.1 Objectivos	21
0.2 Motivação	26
0.3 Enquadramento teórico	28
0.3.1 O ambiente de aprendizagem	33
0.3.2 A tecnologia	35
0.3.3 A língua e o ensino baseado em tarefas	37
0.3.4 A língua, o ensino baseado em tarefas e a aprendizagem a distância	41
0.4 O Protótipo para um curso a distância de iniciação ao Português europeu língua não materna	43
0.4.1 O ensino da língua e os materiais didácticos	43
0.4.2 O Protótipo	44
0.4.3 Estruturação de um módulo	46
0.5 Organização	48
 PARTE I - A distância e as tarefas no ensino e na aprendizagem de línguas não maternas	
1. Ensino e aprendizagem de uma língua não materna	53
1.1 Introdução	53
1.2 Métodos e abordagens no ensino de línguas	55
1.3 Os estudos em aquisição de L2	63
1.3.1 Estudos sobre produção linguística (<i>output</i>)	66
1.3.2 Estudos sobre o <i>input</i> a que os aprendentes são expostos	71
1.3.3 O papel do <i>output</i> e da interacção na aquisição da L2	73
1.3.4 O papel da instrução	80
1.4 Síntese	84

2. Educação a distância e aprendizagem de línguas	87
2.1 Introdução	87
2.2 Modelos de ensino: Clássico vs Moderno	89
2.3 O contexto, a aprendizagem e o estudante	92
2.4 A aprendizagem de línguas assistida por computador e a distância	95
2.4.1 Os primeiros tempos	95
2.4.2 Actualmente	101
2.5 Perspectivas socioculturais na aprendizagem de língua assistida por computador	105
2.5.1 Aspectos positivos	109
2.5.2 Dificuldades	111
2.6 Síntese	114
3. O ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT)	117
3.1 Introdução	117
3.2 Pedagogia e uso da língua	119
3.3 O que é uma tarefa?	122
3.3.1 Componentes das tarefas	125
3.3.2 Classificação das tarefas	131
3.3.3 Sequência e complexidade	135
3.3.4 Operacionalização na complexidade de tarefas	142
3.3.5 Exercícios e actividades como contribuintes para a execução das tarefas	148
3.4 O ensino de línguas baseado em tarefas e a educação a distância	150
3.4.1 PM1-Usar tarefas, não textos, como unidades de análise	155
3.4.2 PM2-Promover a aprendizagem através da acção	155
3.4.3 PM3- <i>Input</i> elaborado	156
3.4.4 PM4-Fornecer <i>Input</i> rico	157
3.4.5 PM5-Encorajar a aprendizagem indutiva	158
3.4.6 PM6-Focar na forma	160
3.4.7 MP7- Fornecer <i>feedback</i> negativo	161
3.4.8 MP8-Respeitar os processos desenvolvimentais e o “programa do aprendente”	162

3.4.9	MP9-Promover uma aprendizagem cooperativa / colaborativa	162
3.4.10	MP10-Promover uma Instrução individualizada	163
3.5	Análise de necessidades	163
3.6	Construção de ambientes para ensino de línguas a distância:	168
3.6.1	Relatos de experiências	168
3.6.2	A interacção oral: O maior desafio	173
3.6.3	<i>Input</i> e autenticidade	176
3.6.4	As actividades, a tecnologia e a “usabilidade”	178
3.7	Síntese	182

**PARTE II – Percursos de construção para um curso
de PE língua não materna a distância baseado em tarefas**

4.	O ensino e a aprendizagem de PE L2 em Portugal	189
4.1	Introdução	189
4.2	Breve contextualização histórica	191
4.3	Linhas de orientação para o ensino da língua	195
4.3.1	A contribuição do Português Fundamental (PF)	196
4.3.2	O Nível Limiar (NL)	199
4.3.3	O Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR)	202
4.4	Aquisição de PE L2	209
4.4.1	Entre a necessidade de investigar e a produção de materiais	209
4.4.2	A investigação em aquisição de PE L2	214
4.5	O Ensino de PE L2	227
4.5.1	Manuais didácticos para o ensino e para a aprendizagem de PE L2	230
4.5.1.1	Métodos para o ensino e aprendizagem de PE L2 em livro	231
4.5.1.2	Cursos multimédia para o ensino e aprendizagem de PE L2 em CD-Rom	236
4.5.2	Para uma análise dos materiais referidos	237
4.5.2.1	A construção de uma grelha de análise	237
4.5.2.2	Explicação dos itens considerados na grelha	239
4.5.2.3	Resultados da análise efectuada	241
4.6	Síntese	243

5.	O Ensino do PE L2 a Distância baseado em tarefas:	
	Proposta de Protótipo	247
5.1	Introdução	247
5.2	A concepção de um Curso de PE a distância baseado em tarefas	250
5.2.1	Contextualização	251
5.2.2	O público alvo	253
5.2.3	Caracterização do programa do curso	255
5.2.3.1	Competências a desenvolver	257
5.2.3.2	Temas a trabalhar	258
5.2.4	Estruturação de um Módulo	264
5.2.4.1	Objectivos	267
5.2.4.2	<i>Input</i>	269
5.2.4.3	Procedimentos	270
5.3	Apresentação do Protótipo: Os conteúdos do Módulo:	272
5.3.1	Identificação das Sessões	272
5.3.2	Estruturação dos Ecrãs	275
5.3.2.1	Sessão 1	275
5.3.2.2	Sessão 2	277
5.3.2.3	Sessão 3	278
5.3.3	Exercícios de apoio aos Ecrãs	280
5.3.3.1	Caracterização global	280
5.3.3.2	Os Exercícios de Compreensão	297
5.3.3.3	Os Exercícios de Léxico	301
5.3.3.4	Os Exercícios de Gramática	308
5.3.3.5	Distribuição dos Exercícios pela tipologia de modelos ' <i>Hot Potatoes</i> '	318
5.3.3.6	Os Exercícios de Pronúncia e Prosódia	321
5.3.4	As Actividades das Sessões	323
5.3.5	A Tarefa Final	329
5.3.6	Instrumentos de apoio	330
5.3.6.1	Vocabulário	331
5.3.6.2	Notas gramaticais	332
5.4	Modelo Pedagógico e Avaliação	332

5.4.1	Plano de Unidade Curricular (PUC)	334
5.4.2	Plano de Actividades Formativas (PAF)	342
5.4.3	Avaliação - Cartão de Aprendizagem (CAP)	342
5.5	Síntese	337
6. Reflexões finais e conclusões		341
6.1	Resultados	342
6.2	O Protótipo e a aprendizagem baseada em tarefas	344
6.3	Discussão das hipóteses iniciais	347
6.4	Sobre desenvolvimentos futuros	351
8. Referências Bibliográficas		355
9. Sítios Web		395
10. Anexos		397
Anexo 1	– Tipologia de Tarefas propostas por Willis (1996)	399
Anexo 2	– Actividades graduadas para as quatro competências (Nunan 1989)	401
Anexo 3	– Programa Geral para Cursos de Língua Portuguesa (Acções S@ber +)	405
Anexo 4	– Tipologia e Selecção dos Descritores para A1-A2 (QECR)	413
Anexo 5	– Escala Global e Grelha para auto-avaliação (QECR)	425
Anexo 6	– Descritores seleccionados especificamente para o Módulo	431
Anexo 7	– Descrição dos métodos publicados em Portugal em 1988-89	435
Anexo 8	– Métodos destinados a jovens e adultos publicados em Portugal entre 1997 e 2007	441
Anexo 9	– Ficha para análise dos métodos	443
Anexo 10	– Análise dos métodos	445
10-1	Bem-Vindo	446
10-2	Português XXI 1, 2	447
10-3	Olá! Como está?	448
10-4	Português a toda a Rapidez	449
10-5	Aprender Português	450

10-6 Conhecer Portugal e Falar Português	451
---	-----

Anexo 11 – Percursos de construção de um Módulo

para um Curso de Iniciação ao

PE L2, a Distância, Baseado em Tarefas	453
--	-----

11-S1: E1 (E + C, L, G, P)	454
-----------------------------------	-----

11-S1: E2	460
-----------	-----

11-S1: E3	469
-----------	-----

11-S1: E4	477
-----------	-----

11-S2: E5	486
------------------	-----

11-S2: E6	493
-----------	-----

11-S2: E7	499
-----------	-----

11-S2: E8	507
-----------	-----

11-S3: E9	513
------------------	-----

11-S3: E10	521
------------	-----

11-S3: E11	528
------------	-----

11-S3: E12	536
------------	-----

11-S3: E13	541
------------	-----

Anexo 12 – Instrumentos de Apoio

12 – 1 Vocabulário	546
--------------------	-----

12 – 2 Notas Gramaticais	549
--------------------------	-----

Nota prévia

Alguns aspectos de pormenor justificam este preâmbulo:

1. O Português falado nos vários continentes, como língua nacional e como língua oficial, possibilitando a comunicação entre os seus falantes, não é uma língua homogénea. Constituem dois exemplos a variedade do Português falado em Portugal, *i.e.*, o Português europeu (PE) e a variedade do Português falado no Brasil, *i.e.*, Português brasileiro (PB), que apresentam, entre si, diferenças muito evidentes a nível fonológico, lexical e sintáctico. Ivo Castro (2004) é muito claro quando escreve:

*Uma língua não é um objecto estático e fechado, como as descrições linguísticas sincrónicas, por conveniência prática, muitas vezes deixam supor; antes parece um corpo vivo que se acha em mutação constante, nem sempre avançando de forma linear para um objectivo determinado: também pode reverter sobre os seus passos ou pode oscilar entre avanços em várias direcções, naquilo a que se chama **variação**.* (2004: 7)

Os procedimentos metodológicos em que me enquadro no presente trabalho fazem-me optar por uma visão da língua que não seja encarada como um sistema estável mas sim como objecto de variação e mudança. O presente estudo, por defender a perspectiva comunicativa da língua e, conseqüentemente, o uso que a comunidade de falantes faz da sua variedade linguística, necessita de se manter apoiado na variedade em que se insere, isto é, no PE. De facto, destinando-se a falantes de outras língua e tratando-se de um nível inicial, é importante a manutenção de uma coerência na norma da variedade alvo para que o ensino corresponda à realidade linguística e sociocultural da comunidade falante.

2. Ao longo do presente trabalho foram, por vezes, sentidas dificuldades na tradução, por mim efectuada, de certos termos e expressões que, pela inexistência do termo específico em português ou pela dificuldade de tornar transparente o próprio sentido original foi mantida a versão original entre parêntesis e, sempre que necessário, com explicação complementar em nota de final de página.

3. A presente dissertação integra, para além do texto em livro, um CD-Rom que mostra, no Anexo 11, a sequência dos conteúdos do Protótipo explicado no Capítulo 5. Será, assim, possível visualizar de forma mais estruturada os diversos tipos de Exercícios desenvolvidos para cada Ecrã, as propostas de Actividades para cada Sessão, assim como as linhas gerais da proposta de Tarefa Final do Módulo que não são perceptíveis em papel. Será disponibilizada em breve uma palavra-chave para consulta do protótipo tal como se encontra na *Odisseia*.

0. Introdução

The start of the twenty first century is an exciting, if not tumultuous, era in which to be a language educator. Discourses and material effects associated with globalization, itself a contested construct, have come to inform applied linguistics, foreign language education, and the use of global communication networks for foreign language learning.

(Steven Thorne 2005: 2)

0.1 Objectivos

A afirmação de Thorne (2005: 2) acima apresentada diz respeito não apenas à constatação da interrelação existente entre as mudanças tecnológicas e globais e a aprendizagem da língua, mas também, e talvez de forma mais intensa, às consequências que se seguirão quando (e se) estabilizar toda esta *plethora* construtiva e criadora de efeitos comunicativos globais. É, de facto, grande o desafio colocado à Linguística Aplicada, à Didáctica das Línguas não maternas¹, a todos os Agentes envolvidos (estudantes, professores, metodólogos, autores de materiais didácticos) e às próprias Instituições de ensino. Expandem-se as áreas de investigação tanto pela adequação de métodos pedagógicos como de novos modelos teóricos que, naturalmente, emergem e contribuem para uma educação intercultural da língua estrangeira mediada pela *Internet*. Já em 2000, num contexto educacional mais genérico, Dias de Figueiredo considerava que um dos principais desafios dos novos *media* era “o de *construir* comunidades ricas em contexto onde a aprendizagem individual e colectiva *se constrói* e onde os aprendentes assumem a responsabilidade, não só da *construção* dos seus próprios saberes, mas também da *construção* de espaços de pertença onde a aprendizagem

¹ Como discutido na Introdução ao Capítulo 1 do presente trabalho, existem diversas formas para designar as línguas aprendidas para além da língua materna, ou “L1”. Aqui, a expressão “língua não materna” será considerada como um termo genérico que se opõe a “língua materna”. No entanto, seguindo a terminologia internacional, usarei, também, frequentemente “L2” por ser este o termo mais usado no campo da investigação em aquisição das línguas aprendidas depois da L1. (Cf. Leiria 2004)

colectiva tem lugar” (2000: 74)². Tratava-se, pois, de construir interagindo dentro da construção³. Esta repetição ‘construir-construção’ em tão curto parágrafo demonstra bem o que se espera de quem aprende e a diversidade de *input* a colocar em contexto de modo a gerar/construir essa mesma aprendizagem, tanto individualmente como em comunidade, criando simultaneamente espaços de aprendizagem.

No entanto, o cenário apresentado acima parece ser um pouco mais complexo quando se trata de aprender uma língua que outros falam, mas que, para o aprendente, embora sabendo o que quer dizer, não sabe como o fazer... São, pois, estes, também, os grandes desafios que se digladiam dentro do presente trabalho que tem por objectivos:

1. Construir um ambiente virtual para a aprendizagem da Língua Portuguesa, na sua variante europeia, como língua não materna (PE L2), associando as tecnologias de informação e comunicação, disponíveis para educação a distância, a conteúdos para o ensino e para a aprendizagem da língua; e
2. Preparar um protótipo exemplificativo de um Módulo para um Curso Inicial de PE L2, baseado em tarefas e destinado a um público adulto, falante de outras línguas.

Naturalmente, para realizar estas duas propostas, será necessário:

- Aprofundar os contributos fornecidos pelas teorias de ensino e de aprendizagem de línguas não maternas com destaque para um Ensino Baseado em Tarefas;
- Conhecer as potencialidades da combinação das diversas tecnologias disponíveis para a aprendizagem de línguas a distância, com especial relevo para o desenvolvimento de situações interactivas;
- Conhecer os estudos que têm sido desenvolvidos sobre Aquisição do PE L2, assim como os materiais didácticos para o Ensino e Aprendizagem da língua publicados em Portugal;

² Os itálicos foram acrescentados por mim.

³ O autor pretende evidenciar, deste modo, a confluência que existe entre a Teoria Construtivista e a Teoria Construcionista, oriundas, respectivamente, da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Social. São duas teorias que se complementam, pois enquanto o Construtivismo, defendido por Piaget, procura compreender como se constroem as estruturas cognitivas que o indivíduo vai elaborando no decorrer do seu desenvolvimento, o Construcionismo, através de Papert, procura conhecer as construções que os indivíduos elaboram colectivamente (Fino 2004).

- Conjugar tecnologias de Educação a Distância (EaD) com a aprendizagem do PE L2, explorando todas as possibilidades para manter viva a interacção entre estudante(s) e professor, entre estudantes e, também, entre estes e falantes nativos.

Apesar do desenvolvimento tecnológico em que assenta a Educação a Distância (EaD)⁴, os meios mediatizados permitem aceder apenas parcialmente (e de forma redutora) à comunicação que se estabelece em presença (Peters 2000: 17), baseando-se em texto essencialmente escrito tanto em situações assíncronas, por natureza mais reflexivas e organizadas, como em situações síncronas, mais espontâneas e fugazes. O ambiente assim criado não parece ser, à partida, o mais vocacionado para desenvolver espaços comunicativos destinados ao ensino e à aprendizagem de línguas dado que estes exigem uma forte componente interactiva (sobretudo oral) capaz de promover um real e efectivo uso da língua alvo. De facto, como é apresentado no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR 2001)*, é hoje consensual que a aprendizagem de uma língua deve estar orientada para a acção, *i.e.*, para o uso efectivo da língua, sendo o utilizador e o aprendente considerados actores sociais “que têm de cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (QECR 2001: 29). A Linguística Aplicada e Educacional forma um enquadramento em que se constrói um ambiente psicolinguístico para onde convergem necessidades de comunicar na língua e de conhecer a língua.

Assim, as hipóteses que se colocam ao longo do presente estudo integram uma perspectiva teórica (T) e outra de cariz muito prático (P) e são as seguintes:

T 1. Verificando-se como a **Educação a Distância** se socorre de comunicação essencialmente escrita enquanto o **ensino de línguas** se baseia fortemente na criação de situações interactivas orais e escritas, será possível fazer convergir estes dois campos, articulando-os com as tecnologias integradas num **Sistema de Gestão de Aprendizagem (SGA)**?

⁴ Ainda que a sigla EaD possa ser usada para ‘Ensino a Distância’, uso-a no presente estudo enquanto ‘Educação a Distância’ alertando claramente para o sentido mais geral de ‘Educação’ de que o ‘Ensino’ é parte integrante.

T 2. Sendo a metodologia de ensino de línguas orientada para o uso da língua em situações quotidianas, poderá o **Ensino de Línguas Baseado em Tarefas**, associado a um **SGA**, criar um **ambiente coerente** onde exista um **equilíbrio entre oportunidades de interacção síncrona e assíncrona**, escrita e oral?

T 3. Dado que os processos de **ensino** e de **aprendizagem** acontecem longe da presença física dos seus intervenientes, professor e estudantes, poder-se-á, através dos meios tecnológicos disponíveis, criar **oportunidades de aprendizagem** onde haja espaço para reflexão, planeamento e experimentação no uso da língua e possibilitando a construção de **ambientes sociais e culturais** multifacetados?

Para confirmar ou infirmar as hipóteses explicitadas acima, proponho a construção de um Modelo, *i.e.*, um protótipo, que poderá ser aplicável a todos os Módulos de um Curso de Iniciação à Língua Portuguesa não materna a Distância, na sua variante europeia, sendo expectável que o estudante interaja com os conteúdos e o ambiente de aprendizagem dentro de uma estrutura flexível. Através deste protótipo, formulo as seguintes hipóteses:

P 1. Sendo necessário, ao longo do processo de ensino, construir **momentos individuais de reflexão** em que o estudante possa (i) **verificar a compreensão** do *input* apresentado, (ii) **alargar os campos lexicais** dentro dos temas propostos, (iii) **intuir e deduzir estruturas** gramaticais reveladas pelos contextos e (iv) **treinar pronúncia e entoação**, quais as estratégias a implementar para a **construção gradual e articulada** de exercícios (e respectivas soluções automáticas) que orientem o estudante não apenas a **'identificar-se' com os conteúdos** mas também a **notar expressões, vocabulário e estruturas mais frequentes** na língua?

P 2. Perante a necessidade de construir, a distância, um ambiente psicolinguístico ideal para **produção de discursos interactivos**, *i.e.*, **experiências de uso da língua** em situações próximas do quotidiano dos falantes nativos, poder-se-á levar o aprendente a focar a sua atenção ora no sentido da comunicação ora na estrutura linguística da frase, desenvolvendo as suas competências comunicativa e cognitiva enquanto **planeia e realiza as actividades colaborativas** preparatórias?

P 3. Na sequência destas actividades de treino orientado, será exequível a **realização de uma tarefa** que constitua simultaneamente **oportunidade para, de forma criativa, usar a língua** e encontrar um equilíbrio entre ritmo (fluência) e correcção na oralidade e na escrita?

Para concretizar este Modelo recorri a um Protótipo concebido como um espaço *Web* desenvolvido na Universidade Aberta, a Metodologia *Odisseia* (Cardoso 2007)⁵, que apresenta contributos práticos e abertos para uma conjugação de métodos síncronos e assíncronos, “voltado[s] para a comunicação e o diálogo” (*Id.*: 28). Para além disso, a *Odisseia* dispõe de um sistema de voz sintetizada para leitura de texto escrito, o que possibilita ao estudante aceder à audição de qualquer texto escrito podendo, por exemplo, estabelecer comparações entre som e grafia.

Embora nesta fase não seja ainda possível testar o Modelo com aprendentes da língua, nomeadamente pela necessidade de um trabalho técnico mais especializado ao nível de programação, computação gráfica e *design* educacional e de algum *software* específico, coloco como pressupostos que um Ensino de Língua Baseado em Tarefas permitirá criar a metodologia favorável ao desenvolvimento de uma aprendizagem proactiva inserida num ambiente de ensino a distância, prevendo que

- A apresentação de situações orais realizadas por falantes nativos, exemplificativas de tarefas a realizar pelos estudantes, permite um contacto directo com a língua falada;
- A audição dos textos produzidos por falantes nativos e a possibilidade de aceder, em simultâneo, aos textos escritos que lhes correspondem facilita a capacidade, por parte dos aprendentes, de ‘notar’ áreas específicas (orais e escritas) em sintonia com os seus níveis de desenvolvimento linguístico e cognitivo;
- A utilização de documentos escritos e orais retirados da comunicação social e integrados na área temática alvo, para além de permitir um contacto directo com a realidade sociocultural, gera a construção de exercícios diversos (de compreensão, léxico, gramática, pronúncia e prosódia) contextualmente interrelacionados, pela segmentação de estruturas comunicativas essenciais;

⁵ Na realidade, esta metodologia integra um “Kit de eLearning” através do qual é possível “fazer a leccionação online sem ter de usar obrigatoriamente as plataformas de eLearning” o que traz vantagens tanto a nível de usabilidade como de flexibilidade na criação e disponibilização de conteúdos (Cardoso 2007: 29).

- Os sistemas de comunicação síncrona e assíncrona disponíveis na *Odisseia*, para além de aproximarem informalmente os estudantes, possibilitam um trabalho colaborativo e viabilizam a realização de actividades, escritas e orais, entre pares para além da execução de Tarefa que culmina o trabalho desenvolvido ao longo de cada Módulo.

Só depois de estabelecidos os percursos e elaborado o Modelo será possível testá-lo junto de comunidades de aprendentes de modo a conhecer os pontos fortes e as limitações quer dos conteúdos orientados para a comunicação quer dos percursos que os estudantes estabelecem numa interacção pedagógica com o ambiente, entre si e com o tutor.

0.2 Motivação

Da experiência adquirida em Cursos Intensivos para grupos técnico-profissionais diversificados⁶, ficou a consciência da importância de adequar a língua às necessidades comunicativas dos estudante, procurando inserir as estruturas linguísticas em situações previsíveis de uso. Ao procurar aproximar a língua alvo das situações que deveriam constituir o quotidiano profissional desses estudantes, estávamos (nós todos, os professores envolvidos no processo), ainda que de forma bastante incipiente, a introduzir o conceito de ‘tarefa’ aplicado à aprendizagem da língua, sem imaginar que vinte anos mais tarde, este se tornaria um conceito potencialmente nuclear às novas abordagens de Ensino e Aprendizagem das Línguas. Ao longo de muitas e variadas experiências que têm marcado a minha vida profissional quer no ensino presencial no DLCP da Faculdade de Letras de Lisboa e na preparação de materiais didácticos na área do Português Língua não Materna, quer em Cursos para Formação a Distância, na

⁶ Entre meados dos anos setenta e oitenta do século passado, foram organizados no Departamento de Língua e Cultura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa muitos Cursos Intensivos de Português Língua Estrangeira (assim designados na altura) destinados a quadros técnicos especializados que se dirigiam para Projectos de Cooperação nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. A procura de respostas a problemas específicos concentrados num curto período de tempo associada à falta de materiais didácticos e à diversidade de áreas profissionais envolvidas, fizeram destes Cursos um verdadeiro laboratório não apenas quanto à programação linguística mas também quanto à diversidade de estratégias implementadas (Dias 1987: 267).

Universidade Aberta, destinados a professores timorenses que, em Díli, se preparavam para ensinar Português e, também, enquanto membro da equipa que preparou o Curso *Falamos Português* produzido pela Universidade Aberta para a RTP Internacional, tenho reflectido sobre a realidade da aprendizagem de uma língua não materna a distância e acredito que a associação entre ‘executar uma tarefa’ na língua alvo e fazê-lo ‘a distância’ será um desafio interessante, susceptível de acrescentar um toque de inovação dentro da área.

O Ensino Baseado em Tarefas assenta fortemente na perspectiva de um ensino comunicativo de língua e na aprendizagem activa, estabelecendo uma relação directa entre programa de ensino, necessidades comunicativas dos aprendentes e uso real da língua quotidiana não só linguística, mas também social e culturalmente integrada. O interesse em construir um Curso Baseado em Tarefas reside no potencial que estas oferecem na produção de cursos que possam responder com exactidão às necessidades comunicativas específicas dos aprendentes, desenvolvendo uma proficiência funcional na segunda língua, alertando gradualmente para a correcção gramatical e por conjugar a forma como as línguas são ensinadas com os resultados divulgados pela investigação em aquisição sobre a forma como elas são aprendidas. Publicado em 2001, o ***Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*** dedicou o Capítulo Sete às Tarefas e ao seu papel no ensino das Línguas, considerando-as “uma característica da vida quotidiana nos domínios privado, público, educativo e profissional” (QEER: 217). Nele se explica que a

“comunicação é parte integrante das tarefas, envolvendo-se os participantes na interacção, na produção, na recepção ou na mediação, ou combinando duas ou mais destas actividades, p. ex.: a interacção com um funcionário de um serviço e o preenchimento de um formulário; a leitura de um relatório e a discussão com os colegas para chegar a uma decisão sobre o projecto; o respeito pelas instruções escritas quando se está a montar alguma coisa e, no caso de um observador/ajudante estar presente, pedido de ajuda ou descrição/elaboração de comentários sobre o processo; a preparação (por escrito) e a apresentação de uma conferência; etc.” (Id.).

No entanto, as tarefas assim preconizadas não se manifestam nos materiais didácticos nem mesmo nos que, de forma explícita, se integram nos níveis do QEER . Também

não constituem ainda uma prática implementada nos ambientes a distância. Todavia, porque acredito que a ‘distância’ pode constituir um factor facilitador de aprendizagem, procurarei, no presente estudo, mostrar que é possível criar um espaço no qual o aprendente possa não apenas contactar com a língua alvo, mas também reflectir sobre ela e usá-la para interagir com outros. Na realidade, a ‘distância’ pode ajudar a que o estudante se distancie do objecto de estudo que é a língua e, assim, adquirir ‘tempo’ para melhor a compreender e usar quer analisando situações comunicativas e estruturas em contexto quer experimentando, reformulando e criando, de modo a, ao seu ritmo, ‘construir o seu próprio ambiente de aprendizagem’. A ‘distância’ pode permitir que o professor possa não apenas melhorar programas curriculares de acordo com necessidades específicas dos estudantes e desenvolver actividades de intercolaboração, mas também compreender estratégias e ritmos de aprendizagem, graus de complexidade e de sequência mais adequados, analisando, portanto, de uma forma serena, os dois processos que procuram complementar-se: o ensino e a aprendizagem.

0.3 Enquadramento teórico

O presente trabalho, ao procurar soluções para a construção de um curso a distância para o ensino e para a aprendizagem do Português europeu como língua não materna, apresenta um escopo bastante lato pelas várias disciplinas que, necessariamente, envolve, **pela ausência de modelos globais para o ensino e para a aprendizagem de línguas** e pela sua obrigatória **interrelação com a tecnologia**. Se o apoio tecnológico é decisivo na preparação de um espaço onde os conteúdos possam estar disponíveis e os estudantes possam desenvolver os seus trabalhos, não é de menor importância, muito pelo contrário, a selecção, a organização e a sequência desses mesmos conteúdos associadas (i) aos resultados da investigação em aquisição de uma segunda língua (L2), e do Português europeu em especial, (ii) à flexibilidade de utilização a distância e, ainda, (iii) a sua articulação com situações interactivas através das quais os estudantes possam usar a língua que aprendem desenvolvendo contactos colaborativos que constituam, de facto, oportunidades de uso dessa mesma língua.

Perante a inexistência de um modelo global para o ensino e para a aprendizagem de línguas (cf., p. ex., Long 2007, Ellis 2003, Lightbow & Spada 2003, Skehan 1998) surge a necessidade de combinar informação de diversas disciplinas. A **Linguística Aplicada** e a **Linguística Educacional**, enquanto campos interdisciplinares que cruzam estudos sobre a Língua com os estudos sobre Psicologia e Sociologia em contexto educativo, evidenciam a grande diversidade de interrelações que através delas se estabelece. Widdowson (2006: 161), recordando Brumfit, afirmou que a Linguística Aplicada é constituída pela “investigação teórica e empírica dos problemas do quotidiano nos quais a língua é um tema central”.⁷ Esta ideia havia sido já exposta na *International Encyclopedia of Linguistics* ao apresentar a ‘Linguística Aplicada’ da seguinte forma:

Onde quer que o conhecimento sobre a língua seja usado para resolver um problema relacionado com a língua pode dizer-se que a L[inguística] A[plicada] está a ser praticada. LA é a tecnologia que torna as ideias abstractas e os resultados de investigação acessíveis e relevantes ao mundo quotidiano; faz a mediação entre teoria e prática. (Kaplan & Widdowson 1992: 76)⁸

Também Brumfit (2002) ao reflectir sobre a delimitação do campo de estudos da Linguística Educacional considera-a um ramo da Linguística Aplicada que estuda a língua em situações de quotidiano, mas em que os problemas e convenções não têm necessariamente de ser definidos por linguistas e, embora baseando-se na investigação linguística, não têm que lhe ficar confinados uma vez que a actividade da língua é restringida por factores sociais, económicos, políticos e étnicos que ultrapassam as preocupações imediatas da própria Linguística⁹. De facto, a Linguística contribui em

⁷ No original: (...) *the theoretical and empirical investigation of real-world problems in which language is a central issue* (Widdowson 2006: 161)

Disponível em <http://apliij.oxfordjournals.org/cgi/reprint/27/2/161>

⁸ No original: *Whenever knowledge about language is used to solve a basic language-related problem, one may say that A[pplied] L[inguistics] is being practised. AL is a technology which makes abstract ideas and research findings accessible and relevant to the real world; it mediates between theory and practice.* (Kaplan & Widdowson 1992: 76)

⁹ Para maior clareza cito o original: (...) *educational linguistics is inevitably a sub-branch of applied linguistics, the study of language in real-world situations where the problems and conventions are defined by non-linguists, whether the general public or language professionals such as (eg) teachers or translators. It needs to be informed by linguistic research but it cannot be limited to it, for language activity is constrained by social, economic, political and ethical factors which are beyond the immediate concerns of Linguistics proper.* (Brumfit 2002: s/p). Disponível em

muitos aspectos para a compreensão dos processos do ensino e da aprendizagem, pois, para além da metodologia da língua, inclui áreas como a relação entre língua e cognição, estudos sociolinguísticos e variação, aquisição e aprendizagem de língua, estruturas curriculares para o ensino da língua, entre outras, pelo que as fronteiras nem sempre são claras e livres de conflitos. No mesmo texto acima referido, Brumfit (2002) alerta para o duplo papel que cada linguista pode desempenhar no campo educacional, fornecendo, por um lado, informação técnica que surge da investigação linguística nas suas várias vertentes vocacionadas para problemas educacionais (como, por ex., a formação de professores) e, por outro, colaborando com colegas ou funcionando simultaneamente como linguista, investigador educacional e professor, procurando compreender a prática educativa na sala de aula.

Se os estudos linguísticos e educacionais constituem linhas delimitadoras no presente trabalho, a evolução da Linguística, a partir de meados do séc. XX, em conjunto com a Psicologia e a Sociologia, apresenta mudanças de perspectiva a nível cognitivo e sociocomunicativo, com implicações directas para o ensino. Com efeito, Chomsky (1959), ao demonstrar a capacidade inata que qualquer indivíduo possui para produzir frases únicas a partir de um conhecimento de regras abstractas, alerta para o desenvolvimento de uma ‘competência linguística’ na qual o conhecimento das estruturas surge no centro dos estudos da língua, considerando a frase como unidade mínima para treino de regras gramaticais. Reactivamente e numa outra perspectiva, Hymes (1971) vem chamar a atenção para a componente social da língua (e não apenas mental) através da noção de ‘**competência comunicativa**’, mostrando uma maior preocupação com o uso da língua e suscitando, a partir de então, o desenvolvimento de outros estudos que identificaram, definiram e estabeleceram grande diversidade de novas competências dentro da comunicação¹⁰. Estes estudos sociolinguísticos estão na base do Ensino Comunicativo de Língua, ou Abordagem Comunicativa, que se orienta para o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos estudantes e envolve uma função interaccional na qual a língua é usada para estabelecer e manter contacto e uma função transaccional em que a língua é usada para troca de informação (Brown & Yule 1983, referido em Ellis 2003: 27). A língua é vista, nesta metodologia, como um

<http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/90> . Acedido em 15.10. 2007.

¹⁰ Cf., por ex., Canale & Swain 1980, Canale 1983, Bachman 1990.

instrumento de comunicação e não como objecto de estudo e, assim, o ensino é dirigido para o uso da língua, para a construção de um discurso com sentido e adequado à situação em que surge seja através de uma forma mais explícita e analítica seja criando condições nas quais os estudantes experimentam a língua tal como é usada em comunicação. Neste sentido, acentuou-se a tendência para centrar a investigação em actividades que simulassem situações comunicativas da vida quotidiana, procurando associar a investigação em aquisição ao ensino de L2.

A **investigação desenvolvida sobre o *output***, *i.e.*, a língua produzida pelos aprendentes de L2, revelou a existência de um sistema linguístico em construção que diferia da língua materna (L1), ainda que influenciado por ela, e também da L2, apresentando um padrão geral de desenvolvimento linguístico com estádios progressivos de aquisição. Estes estudos sobre a ‘interlíngua’ dos aprendentes, ao levantarem questões do foro psicolinguístico (como a tomada de consciência da aprendizagem, as operações de processamento, as estratégias de comunicação), têm mostrado não apenas a sistematicidade que existe ao longo da aquisição mas também a variação na língua do aprendente. Tarone (1985), por exemplo, demonstrou que os aprendentes no seu discurso corrente, tal como acontece na língua materna, variavam o uso da língua consoante o tipo de actividade em que estavam envolvidos. Considerou, por isso, a existência de um *continuum* de estilos, desde o informal ao muito cuidado, em que a atenção incidiria, respectivamente, mais no sentido ou mais na forma. Pelo meio ficaria um número indeterminado de outros estilos a estudar através de recolha de dados retirados de actividades construídas a partir de situações comunicativas e de testes gramaticais, contribuindo para uma melhor compreensão das variáveis que afectam o uso da língua em situações da vida real¹¹.

Também durante os anos oitenta do séc. XX, numa outra perspectiva, muita **investigação incidiu no *input***, *i.e.*, a língua a que os estudantes eram expostos e tipos de interacção em que participavam. Estes estudos basearam-se, por um lado, na *Input Hypothesis*, avançada por Krashen (1981, 1985), segundo a qual a aquisição de uma L2 acontecia de forma subconsciente pela compreensão do *input* integrado em contexto, e, por outro, na proposta da *Interaction Hypothesis*, apresentada por Long (1981, 1983),

¹¹ Cf., por ex., Ellis 1987, Tarone & Parrish 1988.

na qual se considerava que o ‘melhor’ *input* para a aquisição da língua seria aquele em que os aprendentes tinham a oportunidade de negociar sentido em situações onde tivesse ocorrido um problema de comunicação. Mais tarde, o mesmo autor (Long 1996) sugeriu que a negociação de sentido também contribuiria para a aquisição sob a forma de correcção de estruturas e através de oportunidades para os próprios estudantes reformularem as suas frases. Estas hipóteses levaram a uma investigação intensa, procurando identificar características relevantes ao processamento e aprendizagem de uma L2 a partir da execução de actividades em contexto onde os estudantes pudessem usar a língua em situações comunicativas próximas do quotidiano, *i.e.*, tarefas (cf. Prabhu 1987, Skehan 1998, Nunan, 1989, 2004, Bygate, Skehan & Swain 2001, Ellis 2005).

Integrando os resultados obtidos com teorias de competência linguística e de produção de discurso, os estudos de Skehan (1996, 1998) centram-se numa **dimensão cognitiva de aprendizagem da língua e sugerem a existência de um ‘sistema de processamento dual’** de que os falantes dependem. De acordo com o autor (Skehan 1998: 89), os falantes nativos possuem simultaneamente um processamento lexicalizado e outro gramatical a que recorrem consoante a actividade a realizar, a pressão comunicativa que experienciam e a necessidade de exactidão. Assim, por exemplo, a produção de discurso espontâneo estará mais dependente de um processamento lexicalizado enquanto a necessidade de se exprimir de modo formal e rigoroso pode conduzir o estudante a um uso adequado de regras gramaticais. Estas considerações terão impacto na concepção de tarefas sendo possível identificar condições e procedimentos para conduzir os aprendentes a colocar ênfase diferente na fluência, na complexidade ou na correcção (Id.: 73).

A proposta de teoria para aprendizagem de línguas a distância apresentada por White (2003) desenvolve a ideia da construção de uma **“interface entre o aprendente e o contexto de aprendizagem”** em que o estudante elabora e orienta os seus percursos dentro do contexto, interagindo com ele (White 2003: 89). Esta proposta de teoria poderá, em minha opinião, encontrar **um espaço adequado de actuação dentro da metodologia *Odisseia*** desenvolvida na Universidade Aberta (Cardoso 2007) e concebida para ultrapassar dois obstáculos há muito identificados no Ensino a Distância que são: o isolamento dos estudantes e a conjugação de conteúdos e tecnologias às

necessidades de uso da língua alvo, *i.e.*, problemas de “usabilidade”. Por outro lado, a evolução das metodologias de ensino de línguas ao longo do tempo não revelou qualquer proeminência de um método em relação a outros (cf. Stern 1983: 473), salientando, pelo contrário, a necessidade de conjugar a teoria e a prática para encontrar uma maior compreensão da forma como as línguas são aprendidas.

Em síntese, numa perspectiva global, os estudos desenvolvidos dentro da Linguística Aplicada, e, num foco mais específico, a proposta de teoria para a aprendizagem de línguas a distância apresentada por White (2003), constituem o enquadramento teórico no qual se desenvolveu a investigação conducente à dissertação que a seguir se apresenta.

0.3.1 O ambiente de aprendizagem

O ambiente de aprendizagem a distância contém em si uma relação espaço-temporal que o torna, à partida, diferente do ambiente presencial. De facto, é na conjugação destas duas dimensões com diferentes combinatórias (mesmo tempo – mesmo espaço; mesmo tempo – espaço diferente; mesmo espaço – tempo diferente; espaço diferente – tempo diferente) que se encontra a diversidade de contextos de aprendizagem a distância. Pode, então, recorrer-se a tecnologias que permitem processos síncronos e assíncronos para aprendizagem, intercombinados, construindo meios multi-síncronos (Mason, 1998) que têm como objectivo juntar as vantagens de ambos. Os sistemas assíncronos oferecem a vantagem da flexibilidade, uma vez que o acesso ao conteúdo do curso pode ser feito no lugar e no tempo escolhidos de acordo com a disponibilidade do estudante. Os sistemas síncronos permitem comunicação em tempo real e, naturalmente, possibilitam uma comunicação directa entre professor e estudante e entre estudantes, facilitando a criação de comunidades de aprendizagem, possibilitando interações espontâneas e recebendo *feedback* imediato no seio do grupo.

Em situação de aprendizagem de uma língua a distância, os estudantes são confrontados com exigências e oportunidades novas, muito diversas daquelas que terão experienciado em aulas presenciais. White (2003) relaciona-as com (i) o isolamento no estudo e a

manutenção da motivação inicial sem horários regulares e com acesso limitado a interações em tempo real, (ii) a diferente mediação feita pelo professor mais frequentemente assíncrona do que em tempo real, (iii) a necessidade de uma maior consciência sobre formas de aprender e capacidades para gerir a sua própria aprendizagem e (iv) a aprendizagem que o estudante terá de desenvolver para trabalhar com a diversidade de tecnologias, com a comunidade de estudantes interligada em rede e com o acesso a novos espaços de aprendizagem (cf. White 2003: 3-5). Num estudo feito junto de estudantes, professores e investigadores de cursos de língua a distância, White (2003) verifica que, apesar de existirem obstáculos no início, os estudantes descobrem muitas e novas oportunidades de aprendizagem e indica-as: (i) flexibilidade de acesso em termos de tempo e espaço, (ii) maior liberdade para aceder a fontes de língua e a interação mais relevante para as necessidades individuais, (iii) desenvolvimento de capacidades de auto-orientação e de gestão das experiências de aprendizagem e (iv) oportunidades para construir uma abordagem mais independente em relação à aprendizagem da língua. Conclui que, 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). Enquanto resultado dessa investigação, a autora procura identificar os aspectos essenciais dessa mesma aprendizagem tendo desenvolvido a ideia de construção de uma **interface entre o aprendente e o contexto de aprendizagem**. A autora apresenta o processo como uma ponte construída pelos estudantes entre as suas necessidades, preferências, experiências anteriores, capacidades e crenças, por um lado, e entre as características particulares do contexto de aprendizagem a distância, por outro. Para isso, é necessário que os estudantes identifiquem os elementos que, no contexto, são adequados para eles de modo a usá-los para construir um ambiente individual de aprendizagem. A 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 interação, 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. 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). 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 o aprendente, com as suas características individuais, pode encontrar conteúdos num espaço que pode adequar ao seu estilo de aprendizagem, ao seu ritmo e às suas necessidades.

0.3.2 A tecnologia

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). Num estudo realizado sobre o uso deste tipo de tecnologia, Cardoso & Bidarra (2007) concluíram que, apesar da adopção generalizada de SGA

fiáveis, existem problemas de “usabilidade” e um fosso entre o que é prometido por estes sistemas e as expectativas dos utilizadores, tornando difícil a aplicação da tecnologia. Um inquérito informal, feito em 2007, para um projecto piloto que visava a constituição de uma federação de plataformas de *eLearning* da rede e-U, mostra que cerca de 61% das instituições de Ensino Superior preferem a plataforma *Moodle* tendo esta percentagem tendência para aumentar¹². Na realidade, trata-se de um sistema de código aberto e gratuito, de fácil instalação, com interface amigável e que não exige equipamentos de alta tecnologia. A sua actual popularidade faz da plataforma *Moodle* uma tentação para professores e autores de conteúdos, sem que haja necessidade de questionar sobre a melhor adequabilidade ao tipo de curso ou à matéria a ensinar.

No entanto, existe, na Universidade Aberta, uma metodologia de *eLearning* desenvolvida recentemente no âmbito de um projecto de doutoramento (2007), já concluído, que apresenta características singulares dentro da área: a **Odisseia**. A metodologia Odisseia assenta essencialmente na busca de soluções para dois grandes obstáculos do Ensino a Distância: o isolamento do estudante e os problemas de relacionamento entre conteúdos e tecnologia (i.e., “usabilidade”) (Cardoso 2007: 25). De acordo com o autor, a resolução destas dificuldades passa por estudar e desenvolver metodologias e tecnologias que privilegiem a comunicação, propondo uma forma particular de as articular na interface do sítio *Web*. Na realidade, na essência tecnológica desta metodologia, são enfatizadas estratégias facilitadoras da comunicação informal entre colegas, 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, esta plataforma permite criar espaços por onde os conteúdos podem circular de forma dinâmica, apoiando não apenas a aprendizagem, mas também as relações que devem necessariamente acompanhar 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 utilizadores. 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

¹² Informação obtida em http://www.fccn.pt/eci/doc_eci10/Fed_e-L.pdf acessido em 02.07.2008.

equacionados na dinâmica evolutiva da tecnologia perante necessidades didáticas 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 entreaajuda entre 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). O acesso a *input* diversificado e a *Internet* facilitam 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. De facto, um curso baseado em tarefas é interessante tanto pela potencialidade que estas oferecem para a produção de situações que respondam com exactidão às necessidades comunicativas dos aprendentes como por conjugar a forma como as línguas são ensinadas com os resultados divulgados pela investigação de como elas são aprendidas.

0.3.3 A língua e o ensino baseado em tarefas

Os estudos que têm sido desenvolvidos na área da aquisição de uma segunda língua (L2) têm permitido compreender como ela é aprendida repercutindo-se em formas mais eficazes para a ensinar. Tem-se assistido, de facto, a mudanças e oscilações na pedagogia da língua, mostrando que ora no ensino ora na aprendizagem há novidades que podem alterar métodos e abordagens em vigor. Sabe-se actualmente que, ao longo da aprendizagem, os estudantes vão construindo a sua própria gramática e que muitos dos erros produzidos são comuns a aprendentes de muitas e diferenciadas línguas maternas, correspondendo a diversos estádios de desenvolvimento (cf., por ex., Ellis 1994, Skehan 1996, 1998). Para além disso, os estudantes parecem controlar partes do sistema em determinadas circunstâncias, mas não em outras, variando na sua produção de acordo com a actividade em que estão envolvidos (cf. Tarone 1985, Tarone & Yule 1989) ou com o tipo de processamento de discurso, mais lexicalizado ou mais gramatical (cf., Skehan 1998). Numa perspectiva diferente, mas complementar, porque os erros surgem em vocabulário muito frequente, outros estudos orientados para o léxico mostraram a importância de se ‘conhecer uma palavra’ não apenas quanto ao seu significado e forma fónica, mas também quanto a um conhecimento intuitivo de

propriedades sintáticas e semânticas que se estabelecem em contextos específicos, analisando as implicações que tal conhecimento pode ter na aprendizagem da língua (cf., p. ex., Laufer 1997, Leiria 2001, Nation 2005). Assim, as conclusões surgidas da investigação punham em causa um ensino muito orientado para as estruturas linguísticas, obrigando a mudanças de perspectiva e procurando um ensino mais virado para o sentido, ou, como é referido em Long (p.ex., 1997, 2007), mais “focado na forma” do que ‘em formas’. As novas propostas emergentes começaram, também, a explorar as implicações que traria para o ensino da língua a ênfase colocada na instrução e na interacção. Michael Long (1988), por exemplo, mostra que, por um lado, o efeito da instrução na aprendizagem é indirecto e não imediato e que, embora o estudante deva prestar atenção à forma da língua em geral, tal não significa que seja necessário focar-se numa forma específica num momento preciso. Por outro lado, afirma também que os aprendentes que seguem um percurso instrucional progridem mais depressa e atingem níveis mais elevados de proficiência, do que os que aprendem a língua em ambiente informal. Fazem-no, no entanto, ao seu próprio ritmo, seguindo a sua própria sequência de desenvolvimento e não uma sequência imposta pelo professor.

Cresceu, assim, uma nova consciência de que a língua deveria ser ensinada e aprendida dentro do seu contexto de uso pelo que se têm vindo a desenvolver estratégias para a produção de amostras de língua dos aprendentes, colocando-os em contacto mais directo com o uso da língua e tornando o ensino mais comunicativo. Na realidade, a preocupação com actividades orientadas para o sentido, associadas aos trabalhos de investigação em modelos de interacção, sugeria uma **abordagem baseada em tarefas** para o ensino de línguas estrangeiras, podendo mesmo, segundo Michael Long (2007: viii), vir a originar uma teoria para o ensino de língua, motivada em grande parte pela investigação desenvolvida na área da aquisição em L2. Assim, naturalmente, as ‘tarefas’ passaram a fazer parte do Ensino Comunicativo da Língua, sendo usadas, quer como apoio ao ensino mais tradicional, quer constituindo unidades de pleno direito em novos programas. O *Quadro Europeu Comum de Referência* (2001) define-as como “qualquer acção com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação, ou da realização de um objectivo” (QECR 2001: 30).

Ellis (2003), numa perspectiva muito orientada para a investigação, e Nunan (1989, 2004), com uma visão mais pragmática e ligada à aplicação directa em sala de aula, são autores que sintetizaram o que se tem feito na área do Ensino Baseado em Tarefas. Nas suas definições de ‘tarefa’, que incluem as componentes que outros autores valorizaram em definições anteriores, Ellis e Nunan complementam-se e completam de forma significativa a definição apresentada no *QECR* (2001), valorizando o facto de a tarefa envolver o uso comunicativo da língua no qual a atenção do aprendente (utilizador) está mais focada no sentido do que na forma gramatical. No entanto, enquanto Ellis faz realçar o sentido em primeiro lugar, Nunan procura não afastar muito a forma do sentido, vendo a gramática como “recurso dinâmico para criar sentido” (Nunan 2004: 6).

A ‘tarefa’ é considerada por Ellis (2003) como um plano de trabalho que será avaliado e no qual se exige que os estudantes “dêem atenção ao sentido e aos seus próprios recursos linguísticos (...). Espera-se que a tarefa resulte em uso de língua e que este tenha semelhanças, directas ou indirectas, com a forma como a língua é usada no mundo real (...)” (2003: 16; tradução minha). No entanto, Nunan, qualificando a ‘tarefa’ como ‘pedagógica’ delimita-a 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; tradução minha).

Coerente com esta definição, Nunan propõe um modelo para um Ensino Baseado em Tarefas formado por três elementos-chave: (i) tarefas-alvo da vida real, (ii) tarefas pedagógicas e (iii) actividades comunicativas (*‘enabling skills’*) (Nunan 2004: 20). Assim, partindo do ‘mundo real’ que corresponde a tudo o que se faz quando é usada a língua na vida quotidiana, oral ou escrita, este autor propõe a sua transformação em ‘tarefas pedagógicas’ de modo a que sejam criadas oportunidades de aprendizagem. Para isso, distingue dois tipos de ‘tarefas pedagógicas’ que podem funcionar em contínuo, partindo de uma **‘tarefa-ensaio’** directamente relacionada com a vida real (a que Nunan chama *‘rehearsal task’*) para chegar a **tarefas de activação** (*‘activation tasks’*) que são estratégias que visam passar de um uso meramente reprodutivo de língua

para um uso mais criativo (através da recombinação de palavras, estruturas e frases familiares em novos contextos). Com este tipo de tarefas são ‘activados’ conjuntos de funções e de estruturas que podem incluir, por exemplo, ‘pedir e dar informação’, ‘manifestar concordância ou discordância’, ‘usar estruturas interrogativas’, etc., sem que os estudantes se sintam obrigados a recorrer a formas específicas. Paralelamente, em particular nos níveis iniciais do processo de aprendizagem, é importante que sejam desenvolvidos **exercícios de língua e actividades comunicativas**, *i.e.*, ‘*enabling skills*’ (cf., Cap. 3, nota 111), porque é necessário tornar a língua acessível aos estudantes através do desenvolvimento de capacidades que facilitem o caminho para uma comunicação autêntica. Naturalmente, a construção de um programa para ensino de língua baseado em tarefas exige que sejam desenvolvidas ‘tarefas encadeadas’ que, a um nível mais global, se unem tematicamente não apenas através de macro e micro funções mas também dos elementos gramaticais que expressam (cf., Nunan 2004: 25-30).

Por sua vez, Ellis (2003) considera a existência de dois tipos de tarefas, chamadas **tarefas não focadas** (*‘unfocused tasks’*), que realçam o sentido, e **tarefas focadas** (*‘focused tasks’*), mais orientadas para a forma. As primeiras não são desenhadas para usos de formas específicas pelo que os aprendentes podem fazer as suas escolhas a partir do seu próprio conhecimento linguístico de acordo com o que mais se ajustar ao sentido do que pretendem transmitir. As ‘tarefas focadas’, pelo contrário, têm a intenção de induzir os aprendentes a “processar, receptiva ou produtivamente, determinadas características da língua, como por exemplo, uma estrutura gramatical” (Ellis 2003: 16; tradução minha). Naturalmente, este procedimento deverá estar integrado em actividades realizadas no interior da tarefa pelo que as ‘tarefas focadas’ têm dois objectivos: por um lado, estimulam o uso comunicativo da língua e, por outro, incidem no uso específico de uma estrutura alvo. Estas tarefas apresentam algumas semelhanças com as tarefas pedagógicas apresentadas por Nunan (2003) mantendo, no entanto, a controvérsia existente entre prioridades a dar ao sentido ou à forma.

Ambos os autores, ao definirem as componentes de uma tarefa, são de alguma forma coincidentes no reconhecimento da necessidade de estabelecer **objectivos**, *i.e.*, as intenções gerais da tarefa, **input**, *i.e.*, os dados orais, escritos e/ou visuais com que o estudante contacta para realizar a tarefa e **procedimentos**, *i.e.*, tudo o que o aprendente

fará com o *input*. No entanto, subsistem ainda muitos aspectos não suficientemente definidos no que toca não apenas à tipologia das tarefas mas também quanto ao grau de complexidade e de sequência. Em busca de objectividade e rigor na sequenciação por graus de complexidade em tarefas, Robinson (2003) apresenta um modelo que parte da teoria para a investigação, “*The Cognition Hypothesis of Task-based Language Learning*”, reformulado em 2007, no qual propõe que a sequência das tarefas pedagógicas seja feita pela sua complexidade cognitiva de modo a que se aproximem gradualmente das tarefas-alvo do quotidiano. O autor identifica (i) a ‘*complexidade intrínseca das tarefas*’, *i.e.*, as exigências cognitivas envolvidas; (ii) a ‘*dificuldade das tarefas*’ enquanto percepções de cada aprendente e como resultado das capacidades do estudante para as executar; e (iii) as ‘*condições da tarefa*’ que dizem respeito às exigências interactivas para a sua realização, como é o caso dos factores de participação (Robinson 2003: 48-56). No entanto, esta é ainda uma área sem resultados conclusivos mantendo-se bastante acesa a discussão entre investigadores quanto a sequência e graus de complexidade de tarefas (cf. Robinson 2007 e Skehan 2007).

0.3.4 A língua, o ensino baseado em tarefas e a aprendizagem a distância

O novo paradigma, assente em novos modelos de aprendizagem que convidam à exploração e à construção do conhecimento por parte dos estudantes, tendo o professor como orientador, impõe, naturalmente, alterações na relação entre a tecnologia e a pedagogia. A possibilidade de interligar estudantes, professores e conteúdos veio tornar a aprendizagem mais dinâmica, mas também mais dependente de um processamento individual da informação. De facto, nem o aprendente pode ficar limitado a um único livro nem o ensinante pode ‘impor’ o seu conhecimento porque as múltiplas fontes de informação disponíveis permitem a descoberta de novos e mais numerosos caminhos com diversificadas implicações na aprendizagem.

Apesar de atraente, a ideia de associar o ensino da língua baseado em tarefas à educação a distância exige uma atenção específica que difere do que acontece no ensino presencial. Doughty & Long (2003) consideram que o aspecto mais importante quando

se entra em consideração com o desenvolvimento de programas de ensino a distância é conseguir fazer “escolhas de princípio por entre as opções tecnológicas” (Doughty & Long 2003: 51). Para isso, no entanto, há que planear cuidadosamente qualquer programa de ensino de língua a distância e conhecer com clareza as necessidades comunicativas do aprendente, sendo possível seleccionar o tipo de tecnologia adequada para a divulgação/distribuição do curso. Um outro factor, que consideram importante, é a identificação dos recursos tecnológicos que possibilitam a construção de um ambiente psicolinguístico ideal para a aprendizagem da língua, tendo presente qual o uso de tecnologia mais ligado à aprendizagem a distância e mais conotado com uma aprendizagem baseada em redes. De facto, por definição, a aprendizagem a distância é remota e, em grande parte, assíncrona, ao contrário do que acontece quando o professor, em sala de aula, inclui o uso de computadores para desenvolver as suas actividades.

Doughty & Long (2003) apresentam um conjunto de princípios que articulam aspectos de metodologia e pedagogia susceptíveis de orientar programas de ensino a distância baseados em tarefas. Associam, assim, **Princípios Metodológicos** (PM), a **Processos Pedagógicos** (PP). 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 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.

Os autores indicam os 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 *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 (Doughty & Long 2003: 54).

0.4 O Protótipo para um curso a distância de iniciação ao Português europeu língua não materna

0.4.1 O ensino da língua e os materiais didácticos

Não parece haver ainda uma tradição de uso de Tarefas no ensino de língua reflectida em materiais didácticos publicados em Portugal. Ainda que haja actividades contextualizadas (por exemplo, exercícios com explicitação de passos dialógicos para interacção em micro-situações bem delimitadas), estas são fechadas sobre si mesmas, não se integrando em nenhuma das definições que dão forma a este trabalho (cf. Ellis 2003, Nunan 2004). É o que prova a análise feita aos métodos publicados em Portugal entre 1997 e 2007, em livro e CD-Rom, apresentada no Capítulo 4 do presente trabalho. Método é aqui entendido como um conjunto de documentos para ensino e para aprendizagem da língua a ser desenvolvido ao longo de um período de tempo determinado para atingir um nível de proficiência nessa língua (Cf. Capítulo 4).

Nesse sentido delineeí e construí um sistema integrado onde *input*, exercícios e actividades permitem percursos vários, individualizáveis e colaborativos que confluem numa Tarefa Final. Trata-se, pois, de um Protótipo que pretende aproximar-se de um

Módulo¹³, enquanto parte de um conjunto maior que deverá constituir um Curso a Distância de Iniciação à Língua Portuguesa baseado em Tarefas.

0.4.2 O Protótipo

O Módulo, que designo por Protótipo, integrando-se nas linhas teóricas já enunciadas, procura:

1. Orientar-se pelas sequências instrucionais expostas em Nunan (2004: 20), a saber (a) tarefas-alvo da vida real, (b) tarefas pedagógicas e (c) exercícios de treino (*'enabling skills'*), sabendo que para aprender uma língua não materna é fundamental que haja
 - (i) exposição a *input* nessa língua;
 - (ii) oportunidades para compreensão e produção e para o desenvolvimento de atenção consciente;
 - (iii) oportunidades para interacção, para testar hipóteses e aumentar a automaticidade na utilização da língua;
 - (iv) utilização da língua em situações tão próximas da vida real quanto possível e
 - (v) foco na forma;
2. Permitir que o estudante desenvolva a sua interface com o contexto de aprendizagem de acordo com a proposta de Cynthia White (2003);
3. Ter em consideração os descritores apresentados pelo *QECR* (2001) para o nível de língua a que se destina assim como as competências do aprendente;
4. Promover os princípios metodológicos, especificados por Doughty & Long (2003), presentes na construção de ambientes psicolinguísticos ideais para a aprendizagem de línguas estrangeiras a distância.

O exposto acima significa que, partindo do uso de tarefas como unidade de análise, deverá ser possível promover uma aprendizagem activa com recurso a *input* elaborado e rico de modo a fomentar uma aprendizagem indutiva com momentos para uma focalização na forma e para receber *feedback* negativo (ou evidência negativa),

¹³ Digo que pretendo aproximar-se de um Módulo porque, para a construção de um Módulo completo, é necessário bastante trabalho interdisciplinar que ultrapassa em muito o âmbito desta dissertação, tanto a nível de concepção tecnológica como gráfica.

respeitando o desenvolvimento cognitivo dos aprendentes, recorrendo tanto a uma aprendizagem telecolaborativa como a uma instrução mais individualizada. Considerando como público alvo estudantes jovens adultos universitários em fase de mobilidade internacional¹⁴, em busca de uma (pré)integração temporária na sociedade portuguesa, procurei construir um curso que possa ser facilmente inserido como “Curso não formal”.¹⁵ Na sequência dos temas muito genéricos apontados pelo *Threshold Level 1990* e retomados no *QEER* (2001) foi seleccionado o tema “Tempo Livre e Diversões”¹⁶ passível de exemplificar, de forma abrangente, áreas linguísticas e socioculturais que podem ser introduzidas num Módulo de um Curso de nível A1¹⁷.

O referido Protótipo corresponde ao quinto Módulo de um potencial Curso formado por dez módulos, e tem o título: “*Não me apetece ficar em casa*”. O *input* é constituído por documentos vídeo, áudio e também recortes de jornais, mapas, etc. e pretende, num primeiro momento, mostrar exemplos das actividades e tarefas que os estudantes serão convidados a recriar ao longo das diversas partes (sessões) dentro do Módulo. Contém o percurso, iniciado por uma das personagens, envolvendo desde a escolha de um filme a partir do ‘cartaz de espectáculos’ de um jornal, – a estreia do mais recente filme português realizado por Manoel de Oliveira – até à formulação de convites a dois amigos dos quais surgem duas situações distintas. Na primeira, o convite é recusado sendo justificada a recusa pela simultaneidade de horários com outra ocupação de tempos livres. Na segunda, pelo contrário, o convite é aceite mas exige informação

¹⁴ Será, por exemplo, o caso de Estudantes *Erasmus*. No entanto, a concretização de um Curso com estas características poderá, facilmente, ser extensível a públicos mais vastos.

¹⁵ Dentro do novo Modelo Pedagógico em vigor na Universidade Aberta, parece ser aceitável que este tipo de Cursos de Língua possa ser integrado nos Programas de Aprendizagem ao Longo da Vida e, mais concretamente, dentro dos Programas de Formação Contínua. De facto, trata-se de Cursos em que “a formação curta, flexível, centrada em pequenos programas, viabiliza a oportunidade de, em qualquer momento, um indivíduo procurar aumentar ou desenvolver os seus conhecimentos, à medida das suas necessidades ou interesses, sem exigir grande investimento temporal.” (Pereira, Mendes, Morgado, Amante & Bidarra 2007: 38). No entanto, será sempre de salientar a especificidade de cursos de língua para falantes de outras L1, por oposição a cursos de outras línguas ministrados a falantes de uma mesma L1.

¹⁶ Este tema, sendo genérico, serve apenas de referência ao conteúdo explorado no Módulo. De facto, apenas uma pequena parte de um tema tão vasto, que pode ser explorado em todos níveis de proficiência, poderia caber num nível inicial.

¹⁷ Ainda que assente nos descritores do *QEER* e classificado para o nível A1, este Protótipo deverá ser sujeito a experimentação com públicos de vários perfis, podendo ver afinados não apenas o grau de elaboração do *input* mas também os graus de complexidade dos exercícios e actividades nele incluídos.

complementar sobre a melhor forma de chegar ao local de encontro. Estas situações, apresentadas em sequências vídeo e realizadas por falantes nativos, constituem exemplos que os estudantes poderão visionar com e sem texto associado tantas vezes quantas acharem necessário. Paralelamente, são incluídos documentos genuínos, complementares a estas situações que procuram expandir vocabulário, inferir regras, verificar compreensão, etc., contribuindo para recrear situações idênticas.

0.4.3 Estruturação de um módulo

Sendo o Protótipo um ‘percurso em construção’ de um Módulo-modelo previsto para um Curso completo, a estruturação que aqui se apresenta será idêntica à estrutura de qualquer um dos dez Módulos previstos. Na sequência do que sinteticamente foi apresentado, o Módulo está organizado em quatro grandes áreas que interagem entre si:

(i) *Sessões (S)*, (ii) *Ecrãs (E)* (iii) *Instrumentos de apoio (IA)* e (iv) *Tarefa Final*

(i) As Sessões:

Cada uma das *Sessões* contém os objectivos parcelares do Módulo, aglutinando vários Ecrãs, e apresenta as actividades individuais e colaborativas previstas que, em conjunto com as actividades das restantes Sessões, poderão contribuir para a execução da Tarefa Final de Módulo. Assim, as três Sessões que constituem este Módulo têm objectivos distintos mas complementares:

S-1:

- Compreender cartazes de espectáculos, filmes em exibição e horários dos cinemas;
- Interpretar e expressar opiniões críticas apresentar.

S-2:

- Convidar e recusar um convite;
- Justificar a recusa;
- Compreender e falar sobre tempos livres, horários e dias da semana.

S-3:

- Convidar e aceitar o convite;

- Localizar o cinema com indicação do caminho a seguir;
- Compreender e escrever mensagens curtas;
- Ler e ouvir informação sobre o filme

As Actividades integradas no final de cada uma das Sessões estão, como é natural, directamente relacionadas com estes objectivos e visam desenvolver nos aprendentes momentos de ‘ensaio’ que os prepare para a Tarefa do fim do Módulo.

(ii) Os Ecrãs

Os **Ecrãs** constituem núcleos variados dentro das Sessões. É através deles que são apresentados exemplos de língua sobre os quais incidem maioritariamente os exercícios de compreensão, de léxico, de gramática e de prosódia. Podem conter documentos em formato áudio, vídeo ou *scripto*, constituindo pontos de partida para a fase de apresentação linguística de descoberta para além do contacto com o contexto. Dentro de cada Ecrã o estudante poderá seleccionar e realizar os exercícios de acordo com as suas preferências e/ou necessidades, iniciando assim a construção da sua interface com o contexto de aprendizagem, como preconizado por White (2003). Os Exercícios são destinados especificamente a (i) Compreensão, (ii) Léxico, (iii) Gramática e (iv) Pronúncia e Prosódia. À excepção destes últimos que requererão um tratamento informático específico e mais complexo, todos os outros foram desenvolvidos recorrendo ao software *Hot Potatoes* que permite a criação de exercícios interactivos.

(iii) Os Instrumentos de Apoio:

Os **Instrumentos de Apoio** são transversais a todo o Módulo devendo ficar acessíveis através de hiperligações¹⁸ a partir de qualquer ponto em que o estudante se encontre enquanto está a trabalhar em qualquer um dos Ecrãs, para, por exemplo, encontrar um sinónimo de uma palavra, obter informação cultural, esclarecer uma dúvida linguística, conhecer a conjugação de um verbo ou obter informação sobre um nome próprio. Estão organizados em ‘Vocabulário’ e ‘Notas Gramaticais’. Em ‘Vocabulário’ serão apresentadas séries (p. ex. dias da semana, meses do ano), explicadas expressões coloquiais, relações de sinonímia e antonímia (para apoio à realização de alguns exercícios de léxico, por exemplo) e nomes culturalmente relevantes, referidos nos Ecrãs. Em ‘Notas Gramaticais’ serão expostos os aspectos linguísticos integrados nos

¹⁸ Esta funcionalidade não se encontra ainda activada no Protótipo

Ecrãs, mas agora apresentados de forma paradigmática de modo a melhor sistematizar o seu uso. É, por exemplo, o caso da conjugação verbal, das preposições, dos conectores frásicos frequentes, referidos e trabalhados ao longo dos Exercícios que, sendo bastante frequentes na língua, são também alvo de muitas formas desviantes por parte dos estudantes e não costumam ser explicitados em contexto de aprendizagem, como é demonstrado no estudo desenvolvido por Leiria (2001).

(iv) Tarefa Final:

A **Tarefa Final (TF)** envolve as etapas que foram sendo treinadas ao longo dos exercícios e das actividades de cada Sessão e constitui, também, uma oportunidade para, de forma mais criativa, os estudantes reformularem e recriarem as situações comunicativas anteriores. Procura, portanto, aproximar-se da ‘tarefa pedagógica’ a que Nunan (2004) se refere na definição que apresenta.

0.5 Organização

O presente trabalho está organizado em duas partes:

A **PARTE I** – “*A distância e as tarefas no ensino e na aprendizagem de línguas não maternas*” – está subdividida em quatro Capítulos, e nela é feita uma revisão da literatura para cada uma das três áreas que a compõem.

O **Capítulo 1** – *Ensino e aprendizagem de uma língua não materna* – pretende, de uma forma sintética, situar as fases por que tem passado o Ensino de línguas não maternas ao longo do tempo para melhor introduzir a importância dos estudos em aquisição de L2 e como os resultados obtidos têm permitido compreender como as línguas são aprendidas produzindo mudanças significativas na forma como elas podem ser ensinadas.

O **Capítulo 2** – *Educação a distância e aprendizagem de línguas* – analisa o desenvolvimento tecnológico nas áreas da comunicação e informação, associando-o à criação de ambientes de aprendizagem a distância, primeiro, através da aprendizagem de língua assistida por computador e, depois, à aprendizagem baseada em redes. Analisa também os aspectos positivos, e as dificuldades, que a natural abertura a uma intercomunicação global traz à aprendizagem da língua com consequências sócio e interculturais ainda não completamente estudadas.

O **Capítulo 3** – *O ensino de língua baseado em tarefas* – apresenta uma revisão da literatura sobre a relação entre a pedagogia e o uso da língua, tendo por um lado, o conceito de ‘tarefa’ enquanto abordagem metodológica aplicada ao ensino e à aprendizagem de uma L2, com componentes, classificação e graus de complexidade que as podem caracterizar, e, por outro, a sua relação com a Educação a Distância, contextualizada na construção de ambientes para o ensino de uma língua não materna a distância.

A **PARTE II** – “*Percursos de construção para um curso de língua não materna a distância baseado em tarefas*” – está organizada em três Capítulos em que se procura, por um lado, relacionar a investigação e a produção de materiais didácticos para o ensino do PE L2 e, por outro, apresentar os conteúdos para um Módulo, componente de um Curso de língua e as reflexões conclusivas sobre a sua construção.

O **Capítulo 4** – *O ensino e a aprendizagem de PE L2 em Portugal* – faz uma breve contextualização histórica para situar a mudança substancial ocorrida a partir de 1974 responsável pelas progressivas mudanças no ensino e na aprendizagem do PE L2 e procura, por um lado, estabelecer uma ligação entre a investigação e a produção de materiais para o ensino e para a aprendizagem do Português L2 em Portugal para, depois, tentar compreender em que medida o ELBT se reflecte, de alguma forma, nos manuais publicados nos últimos anos.

O **Capítulo 5** – *O Ensino do PE L2 a distância baseado em tarefas*– apresenta, por um lado, uma proposta contextualizada de um programa de língua para um Curso de Português L2 a distância, baseado em tarefas integrado no processo de avaliação do Modelo Pedagógico em vigor na Universidade Aberta; por outro, desenvolve a estrutura de um Módulo-modelo enquanto parte constitutiva do Curso. Os conteúdos são concretizados num Protótipo que exemplifica percursos necessários para o desenvolvimento (i) de uma aprendizagem de língua baseada em *input* fornecido em PE que contextualiza os exercícios diversos, as actividades individuais (através dos quais o estudante pode construir o seu ambiente de aprendizagem desenvolvendo a sua interface com o contexto) e também (ii) de actividades colaborativas, mais orientadas ou mais livres, desenvolvidas com colegas.

O **Capítulo 6** – *Reflexões finais e conclusões* – equaciona os resultados obtidos com o Protótipo, a Aprendizagem Baseada em Tarefas e as hipóteses inicialmente propostas,

salientando os aspectos positivos que relevam da concepção do Modelo. Faz um balanço dos aspectos positivos mas, sobretudo, destaca a importância do trabalho a desenvolver no futuro, salientando a necessidade de uma equipa interdisciplinar para transformar o Protótipo apresentado num Módulo com condições para ser testado com estudantes.

PARTE I

A DISTÂNCIA E AS TAREFAS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NÃO MATERNAS

1. Ensino e aprendizagem de uma língua não materna

1.1 Introdução

Conforme nos é demonstrado pela investigação desenvolvida ao longo da segunda parte do século XX, tanto o ensino como a aprendizagem de uma língua não materna não são actividades simples nem acontecem unicamente por transposição da língua materna do indivíduo para a nova língua ou por repetição e automatismo exterior. Em linhas muito gerais, pode dizer-se que tem sido grande a diversidade nos caminhos percorridos ao longo dos tempos para encontrar formas eficazes de ensinar outras línguas diferentes da língua materna (L1) e na descoberta das características de que se reveste a sua aprendizagem. É neste sentido que têm sido utilizadas expressões como, ‘língua estrangeira’ (LE), ‘língua não materna’ (LNM), ‘segunda língua’ ‘L2’, ‘língua segunda’ (SL), genericamente entendidas como outra(s) língua(s) aprendida(s) para além da língua materna do aprendente, quer essa língua seja aprendida no contexto natural em que é falada, ou num país que possua uma língua oficial concomitante com uma ou mais línguas maternas, *i.e.*, como *língua segunda* (LS), quer o seja em contexto institucional de sala de aula, *i.e.*, *língua estrangeira* (LE) ¹⁹.

Estas designações contêm, no entanto, outras especificidades que é importante analisar. Numa reflexão mais aprofundada, Leiria (2004) observa a falta de consenso entre o que se entende por “português língua segunda (PLS) e português língua estrangeira (PLE)”, analisando e exemplificando situações de contacto e contextos de aprendizagem. Na realidade, nem critérios como a localização onde a língua é aprendida e o seu grau de formalidade, nem outros critérios relacionados com o nível de proficiência e os objectivos de aprendizagem apresentam objectividade suficiente. A autora considera que esta falta de consenso resulta “não só de variáveis de natureza sociolinguística, ou psicossociais, (...) mas de o termo L2 (*mas repare-se que não é LS ...*) estar a ser cada

¹⁹ Apesar de esta afirmação poder parecer consensual, apenas integra critérios como o local em que ocorre a aprendizagem e o seu grau de formalidade deixando de fora outros, como o nível de proficiência e os objectivos de aprendizagem. Ançã (1999), por ex., discute os conceitos de ‘língua materna’ vs ‘língua segunda’ e ‘língua estrangeira’, considerando ‘língua segunda’ como língua oficial e escolar, espaço distinto do conceito de ‘língua estrangeira’ que se restringe ao espaço da aula de língua. (Ver também Ançã 2005)

vez mais usado no campo da investigação para cobrir o estudo das interlínguas de aprendentes de SL e de LE ” (2004: 7). E vai mais longe, afirmando que este termo “L2” é, na opinião de muitos autores, “um termo genérico” que não põe em oposição a Aquisição de Segunda Língua e aquisição de Língua Estrangeira e, referindo Gass (1990), acrescenta que será difícil de compreender que os processos psicolinguísticos envolvidos na aprendizagem de uma língua dependam do contexto em que ocorre a sua aprendizagem. Por isso, só será relevante estabelecer uma distinção entre PSL e PLE quando se tratar de estudar aspectos relacionados com o contexto de aprendizagem, uma vez que estes se centram, em grande parte, nas oportunidades para aprender, de um modo informal, sem recurso a ensino, ou de um modo formal, em sala de aula, ou, ainda, na combinação das duas²⁰. No entanto, como é afirmado neste artigo, a investigação em Aquisição em L1 e L2 tem demonstrado, de forma inequívoca, a existência de ‘estágios de desenvolvimento’ que permitem compreender que, apesar de algum peso da L1, “o que é aprendido mais cedo por uns também o será por outros. E que certas estruturas de uma dada língua, porque mais complexas ou mais marcadas, serão aprendidas mais tarde” (*id.*: 9-10). Assim, o termo L2, por ser suficientemente genérico, parece reunir consenso sempre que se fala de ensino e de aprendizagem de uma outra língua que não é a L1. Nesse o sentido será utilizado ao longo deste trabalho a par da expressão equivalente ‘língua não materna’.

No campo da pedagogia de uma segunda língua têm ocorrido, ao longo dos anos, muitas flutuações e alterações. Este facto opõe-se, segundo Celce-Murcia (1991:3), referindo Kuhn²¹, conhecido historiador da Ciência, a outras áreas científicas, como a da Física ou

²⁰ Assim, para se investigar, por exemplo, a importância que o ensino pode ter na aprendizagem terá, naturalmente, de ser analisada a produção de informantes de uma mesma língua materna (L1), vivendo em Portugal, sem que tenham frequentado qualquer curso de Português (estando, portanto, em contexto de LS) com informantes da mesma L1 que frequentem um curso de Português : no seu país (em contexto de LE). Neste contexto é, obviamente, imprescindível estabelecer uma distinção em LS e LE. (Leiria 2004: 8-10).

²¹ Kuhn, no seu livro *The Structure of Scientific Revolutions* (1962), desenvolveu uma teoria em que defende que uma ciência evolui por etapas que ora correspondem a um desenvolvimento normal, ora entram em rotura revolucionária, sendo estas as etapas que mais contribuem para o progresso da ciência. Enquanto contínua, uma dada ciência evolui e constitui uma ‘ciência normal’. Durante esse tempo os praticantes dessa ciência vêem o mundo da mesma maneira. Mas, em dado momento, começam a descobrir-se contradições, ou ‘anomalias’, verificando que algo está desadequado e propondo uma ‘revolução’. Este carácter revolucionário do próprio progresso científico que acontece por saltos e não numa linha contínua é o aspecto mais importante da teoria de Kuhn que integra também o conceito fundamental de “paradigma”, enquanto diversas formas de ver o mundo e enquanto fase geradora do

da Química, por exemplo, em que o progresso é mais gradual. Habitualmente há, no campo das ciências, um período mais ou menos longo de relativa normalidade até que uma maior descoberta causa uma revisão radical da teoria. No caso das línguas, é um facto que partindo da procura de melhores processos de ensino se passou para a busca de uma maior compreensão sobre como se aprende uma nova língua, ocasionando, num curto período de tempo, novas e diversificadas perspectivas, tanto para a pedagogia como para a investigação, e integrando conhecimentos oriundos simultaneamente de outras disciplinas como a psicologia, a sociologia, a linguística. As mudanças a que assistimos parecem ser respostas aos desafios sociais, tecnológicos e económicos que ocorrem nas sociedades modernas.

1.2 Métodos e abordagens no ensino de línguas

A história dos métodos e abordagens²² para o ensino de línguas corresponde aos diversos modos como, ao longo dos tempos, se foi interpretando as formas de ensinar, interrelacionando-as com expectativas sobre o que deveria ser aprendido. Quando, por volta do séc. XVIII, as línguas ‘modernas’ começaram a ser estudadas nas escolas europeias, o seu ensino era baseado nos mesmos moldes do ensino das línguas clássicas onde abundavam as regras gramaticais, as listas de vocabulário e as frases para tradução. No século seguinte, esta forma de estudar línguas estrangeiras estava normalizada nas escolas e ficou conhecida como o **Método Gramática-Tradução**, que dominou o ensino até aos anos 40 do século XX. Falar não constituía objectivo e a prática oral limitava-se à leitura de textos em voz alta. No entanto, já nos fins do séc. XIX começava a crescer um movimento que alertava para a importância da língua falada e, conseqüentemente, para o treino fonético segmental e para o treino de pronúncia, ao mesmo tempo que introduzia frases idiomáticas usadas na oralidade, relacionando a língua alvo com a língua materna. Data desta altura a criação da

período de ‘ciência normal’, estrutura mental assumida que serve para classificar o real antes do estudo ou de investigação mais profunda. (<http://www.consciencia.org/kuhnisabel.shtml> acedido em 18.06.2008).

²² Ainda que abreviadamente deve ser referido o sentido muito prático aqui atribuído a ‘*Abordagem*’ e a ‘*Método*’: o termo *Abordagem* reflecte um certo modelo ou paradigma de pesquisa que se pode considerar próximo de uma teoria enquanto *Método* é um conjunto de procedimentos que procuram explicar a forma como se deve ensinar. O *Método* é portanto mais específico do que a *Abordagem*, de acordo com Anthony (1963) citado em Celce-Murcia (1991:5).

International Phonetic Association (IPA) e do Alfabeto Fonético Internacional que procurava uma forma mais exacta para transcrição dos sons de qualquer língua. O ‘Movimento de Reforma’ assumia-se então através da valorização da língua falada, da audição de textos antes da visualização da sua forma escrita, da prática da língua antes da apresentação das regras gramaticais, recusando o recurso a exercícios de tradução de e para a língua alvo, embora permitisse o uso da língua materna. Gradualmente um novo método tomava forma, criticando, se não antagonizando, os princípios do Método Gramática-Tradução.

Estavam assim criados os princípios teóricos que dariam origem ao **Método Directo** que se baseava, não só na observação da aprendizagem de língua pelas crianças, mas também em princípios naturalistas, aproximando a aprendizagem de uma nova língua à aprendizagem da língua materna. É, pois, natural que a reacção se traduzisse por uma oposição clara à primazia da escrita. De facto, o Método Directo retirava o uso da língua materna da sala de aula exigindo a utilização de diálogos na língua alvo em estilo conversacional, recorrendo a ilustrações que contextualizassem o sentido, promovendo uma aprendizagem indutiva da gramática e reservando os textos literários apenas para prazer de leitura. Além disso, o professor devia ser um falante nativo da língua alvo e a popularidade inicial, sobretudo em escolas privadas, entrou em declínio, não só por distorcer as semelhanças entre a aprendizagem natural da língua materna e a aprendizagem de uma língua estrangeira, mas também por revelar falta de bases linguísticas sólidas. No entanto, a ênfase na oralidade prevaleceu mesmo com as sucessivas transformações de que foi alvo, passando a combinar gradualmente versões de técnicas do Método Directo com actividades gramaticais controladas. Foi, por exemplo, o caso da recomendação do Método de Leitura, feita por West, Coleman e outros, que, nos EUA, tentaram tornar o Método Directo mais exequível. Assim, foi valorizado de novo o recurso à tradução na sala de aula, ao ensino apenas da gramática útil para a compreensão da leitura, mantendo o vocabulário controlado no início e expandindo-o posteriormente. Deste modo, a leitura foi enfatizada e foi retirada a obrigatoriedade de recorrer apenas a professores falantes nativos, como era exigido no Método Directo.

Ainda neste mesmo período ocorreram as primeiras tentativas sérias de procurar resolver os problemas de ensino da língua através da investigação, como é demonstrado

pelo trabalho de linguistas britânicos, como Harold Palmer e A. S. Hornby, que tentaram desenvolver fundamentos mais científicos do que os que o Método Directo apresentava. Ao longo dos anos 20 e 30 do séc. XX, foram desenvolvidos extensos estudos de vocabulário de línguas estrangeiras, por ser considerado um dos aspectos mais importantes da aprendizagem da língua e uma componente essencial da proficiência de leitura. Paralelamente, verificou-se um crescente interesse pelo conteúdo gramatical para um curso de língua. Palmer dirigiu a sua investigação para o desenvolvimento de procedimentos que ensinassem modelos gramaticais básicos através de uma abordagem oral. Tanto Palmer como os seus colegas apresentaram um estudo sistemático dos princípios e procedimentos gerais, aplicáveis à selecção e organização do conteúdo de um curso de língua, que envolvia princípios de ‘selecção’ (*i.e.*, escolha de conteúdos lexicais e gramaticais), de ‘organização progressiva’ (*i.e.*, determinação de ordem e sequência dos conteúdos) e de ‘apresentação’ (*i.e.*, técnicas usadas para apresentação e prática dos itens do curso), tendo ficado conhecido como **Abordagem Oral** para o ensino da língua. Esta foi aceite como a abordagem britânica para o ensino da língua inglesa e, por volta dos anos 50, era uma metodologia generalizada para livros de texto deste período. A ênfase colocada na prática da língua em situação continuou a desenvolver-se no conceito de *the Situational Language Teaching*, muito divulgado nos materiais para o ensino da língua inglesa na Austrália, Nova Guiné e territórios do Pacífico até aos anos 60, que incluía as abordagens oral, estrutural e situacional (Richards & Rodgers 1986: 31-34).

Muito sucintamente, a teoria subjacente ao *Situational Language Teaching* dava a primazia à língua falada, sendo todo o material praticado oralmente antes de haver o contacto com a forma escrita (a leitura e a escrita eram ensinadas depois de as formas lexicais e gramaticais terem sido oralmente estabelecidas). Também as estruturas gramaticais eram sujeitas a uma progressão, de mais simples para mais complexas, sendo usada unicamente a língua alvo com informação nova introduzida e praticada em situação (por exemplo, no banco, nos correios, etc..).

É, no entanto, no tempo compreendido entre a II Guerra Mundial e 1970, que corresponde ao terceiro período de desenvolvimento da pedagogia de língua, tal como foi delimitado por Stern (1983: 102), que surgem as mudanças mais radicais nos métodos de ensino de línguas. A necessidade de preparar militares que pudessem falar

fluentemente, e em curto espaço de tempo, uma língua estrangeira, fez com que fossem desenvolvidos cursos intensivos de contacto com a língua alvo, continuando a pôr a ênfase na oralidade. Embora tenha durado apenas dois anos, este programa alertou, e até certo ponto terá convencido muitos linguistas, para o valor de uma abordagem baseada em ouvir e falar intensivamente na língua alvo, mesmo sem uma base metodológica bem desenvolvida. As cerca de três décadas que se seguiram foram ricas em novas ideias e experiências e possibilitaram o desenvolvimento de estudos mais aprofundados fornecendo fundamentos metodológicos para materiais destinados ao ensino das línguas estrangeiras. Assim, surgiu o **Método Audio-oral**²³ que combinava muito do Método Directo com resultados da investigação em Linguística Estrutural, que nos anos 40 e 50 procurava fazer uma análise científica descritiva de várias línguas, e com o *Behaviorismo* desenvolvido por Skinner, tendo-se tornado dominante nos Estados Unidos até à década de 60. Considerou-se que o Método Audio-oral, ou *Audiolingualismo*, como foi designado por Brooks em 1964, tinha transformado em área científica o que antes seria ‘a arte de ensinar’ uma língua²⁴. Era o primeiro método de ensino de língua que combinava a linguística com a psicologia e, segundo Stern (1992: 8), foi durante este período que a psicolinguística iniciou o seu percurso como nova disciplina. De acordo com Brown (1987: 96), baseando-se em Prator e Celce-Murcia (1979), pode dizer-se que, em síntese, este método se caracterizava por

- textos em forma de diálogo recorrendo a mímica e memorização de conjuntos de frases
- estruturas linguísticas baseadas na análise contrastiva das línguas, apresentadas em seqüências individualizadas e de acordo com modelos repetitivos
- regras gramaticais reduzidas a explicações mínimas, já que a gramática deveria ser aprendida indutivamente, através de analogias, em vez de explicações dedutivas
- vocabulário muito limitado e aprendido em contexto
- recurso a apoios visuais, a gravações e laboratórios de língua para treino intenso da pronúncia
- uso restrito da língua materna na sala de aula

²³ É também frequentemente referido como Método ‘aural-oral’ e como ‘audiolingual’. (Stern 1983: 26, 103, 569; Richards & Rodgers 1986: 44-61; Leiria 2001: 143)

²⁴ Acreditou-se então que este Método tornava possível a obtenção de um elevado grau de mestria pelos estudantes (Richards & Rodgers 1986: 48).

- esforços para evitar a produção de erros
- tendência para usar a língua sem prestar muita atenção ao conteúdo

Todavia, as teorias em que o Método Audio-oral se baseava não eram inquestionáveis, e, nos anos 50 e 60, vários linguistas reagiram tanto à abordagem estruturalista de descrição da língua como à teoria comportamental de aprendizagem. Em 1957, e nos anos posteriores, Noam Chomsky demonstrou que a língua, ao contrário de ser uma estrutura de hábitos, ou de processos de imitação, é um processo dinâmico e criativo. As frases são ‘geradas’ a partir da competência inerente de quem aprende e cada frase, gerada individualmente, é única. Ao estabelecer a distinção entre ‘competência’ e ‘performance’, Chomsky tornou claro que o utilizador da língua possui intuitiva e inconscientemente a capacidade de produzir manifestações concretas de língua que são únicas. Esta nova forma de encarar o processo de produzir língua veio revolucionar a linguística e alertar para as propriedades mentais que um indivíduo possui ao usar e ao aprender uma língua. Ao demonstrar que muito da linguagem humana, longe de ser imitação, é criada a partir do conhecimento de regras abstractas, torna visível que as frases não são aprendidas por imitação e repetição, mas ‘geradas’, tantas vezes quantas as necessárias, a partir da ‘competência’ subjacente do aprendiz.

Tratava-se, pois, de pôr em causa a teoria que visava instalar hábitos de língua através da prática e da memorização mas que não atingia a competência linguística na língua alvo. Em 1966, Carroll, psicólogo, observador do campo do ensino das línguas, pronunciou-se sobre a necessidade de ser revista a teoria do comportamento humano de forma a integrar alguns dos melhores elementos do ‘código cognitivo da aprendizagem’ e, assim, reforçou, de certo modo, o movimento que reconhecia uma teoria derivada, em parte, das ideias de Chomsky, que encarava a aprendizagem da língua como aquisição de regras, sendo a gramática ensinada tanto dedutiva como indutivamente e considerando a leitura e a escrita tão importantes como ouvir e falar. Também a perfeição era considerada como irrealista e a pronúncia foi desvalorizada. Assim, o erro era visto como natural, sendo considerado de forma construtiva no processo de aprendizagem.

Como uma alternativa ao Método Audio-oral, a **Teoria Cognitiva** desenvolveu-se pela redescoberta do Método de Gramática-Tradução e do Método Directo enquanto

tentativa de introduzir as novas perspectivas da psicologia e da psicolinguística e os novos desenvolvimentos da linguística para a pedagogia da língua. Esta mostrava-se menos preocupada com a primazia das especificidades do Método Audio-oral mas enfatizava o controlo da língua nas suas manifestações enquanto sistema coerente com sentido. Como explica Stern (1983: 469), trata-se de uma espécie de ‘competência’ conscientemente adquirida que o aprendente pode usar em situações da vida real. E citando Carroll, explicita ainda que a teoria atribui maior importância à compreensão que o aprendente tem da estrutura da língua do que à facilidade no uso dessa estrutura. De acordo com Carroll (1966), a facilidade desenvolver-se-á automaticamente com o uso da língua em situações que contenham sentido quando o estudante atingir o grau adequado de controlo cognitivo sobre as estruturas da língua²⁵. Assim, a Teoria Cognitiva visa a compreensão intelectual da língua enquanto sistema, não rejeitando o ensino consciente da gramática nem a apresentação da leitura e da escrita associada à compreensão oral e à fala, enfatizando a aprendizagem das regras, a prática contextualizada com sentido e a criatividade (Stern 1983: 470).

Entretanto em Inglaterra, outras dimensões importantes da língua eram enfatizadas. A década, compreendida entre 1970 e 1980, foi considerada por Stern (1983: 177-179) como um período de emancipação da linguística educacional. Com efeito, recebeu da década anterior linguistas de uma nova geração, directamente ligados à experiência de ensino da língua, que fizeram uma convergência entre teoria e prática. Sem hostilizarem a análise formal, receberam e integraram a mudança de interesse da teoria linguística para áreas como a análise de discurso, a semântica, a teoria dos actos de fala, a sociolinguística e a pragmática. Vários linguistas ingleses, como Candlin e Widdowson, por exemplo, vendo a importância dos aspectos funcionais e comunicativos da língua, sentiram que era mais importante alertar para a comunicação na língua alvo do que exigir a mestria de estruturas linguísticas.

Também nos inícios dos anos 70, o Conselho da Europa, reconhecendo a importância das línguas dos países membros da Comunidade Europeia, dada a crescente

²⁵ No original: *The theory attaches more importance to the learner's understanding of the structure of the foreign language than to the facility in using that structure, since it is believed that provided the student has a proper degree of cognitive control over the structures of the language, facility will develop automatically with use of the language in meaningful situations.* (Carroll 1966: 102)

interdependência dos diversos mercados, concedeu prioridade máxima à necessidade de articular e desenvolver métodos alternativos para o ensino das línguas. Um dos projectos iniciados visava investigar possibilidades de desenvolver cursos de língua baseados num sistema de unidades de crédito, procurando que cada unidade, componente do curso, correspondesse a uma área comunicativa necessária ao estudante. Para este projecto contribuiu de forma significativa o trabalho de Wilkins (1972 e 1976), que propunha uma definição funcional e comunicativa para língua que pudesse servir de base à elaboração de programas para o ensino. Tratava-se de uma análise de necessidades comunicativas de que o aprendente precisaria para poder compreender a língua e expressar-se nela. Para tal, Wilkins procurou os sistemas de sentido que subjazem aos usos comunicativos da língua e organizou-os em duas categorias: (1) categorias nocionais, como quantidade, frequência, tempo, localização, sequência, etc.; e (2) categorias funcionais, como cumprimentos, pedidos, ofertas, reclamações, etc.. Esta análise pragmática, semântica e comunicativa da língua foi transformada num conjunto de especificações que orientaram a elaboração do *Threshold Level*, ou *Nível Limiar*, Projecto de Línguas Vivas do Conselho da Europa, em 1975²⁶, estabelecendo o primeiro nível de um programa comunicativo de língua para o Inglês, posteriormente renovado e enriquecido por muitas línguas²⁷ que foram objecto de um tratamento do tipo ‘nível limiar’.²⁸

²⁶ Este primeiro nível – o *Threshold Level* – foi alvo, em 1977, de uma simplificação de modo a definir qual o “equipamento mínimo de língua” que possibilitaria aos aprendentes uarem a língua em contactos temporários com falantes estrangeiros em situações do quotidiano, tendo sido criado o *Waystage*. Estas duas publicações do Conselho da Europa foram revistas e adaptadas, para a língua inglesa, em 1990, por van Ek e J. Trim. Cf. Capítulo 4.

²⁷ De facto, o modelo metodológico inicial foi-se modificando com o aparecimento dos níveis limiares para o francês, em 1976, e para o alemão, em 1980, passando ainda, entre outros, pelo norueguês, o dinamarquês, o italiano e o basco. Em 1988 foi publicado o *Nível Limiar para o ensino / aprendizagem do Português como língua segunda / língua estrangeira*. Cf. Capítulo 4.

René Richerich, orientador do grupo de trabalho encarregado pelo Conselho da Europa de preparar a realização do Nível Limiar para o Português, escreve no Prefácio que são significativas as inovações que cada língua foi introduzindo neste modelo metodológico.

²⁸ Mais tarde, e ainda na sequência dos Projectos de Línguas Vivas, finalizado em 2001, surgiria um outro documento, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (QECR)* que “descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação.” (2001: 19) Cf. Capítulo 4.

Assistia-se a mais uma mudança importante no campo da pedagogia da língua a que se convencionou chamar **Abordagem Comunicativa**²⁹. Dentro desta abordagem havia, no entanto, várias linhas de força que se ‘entrelaçavam’. A ‘competência linguística’ apresentada por Chomsky era confrontada com a ‘competência comunicativa’ defendida por Hymes (1972) que valorizava factores pragmáticos e sociolinguísticos e, naturalmente, considerava a fluência no uso da língua como mais importante do que a correcção, pondo a tónica no contacto que o aprendente deveria manter com a língua alvo tal como era usada pelos falantes nativos.

Analisando o modo como se foram desenrolando as formas de encarar o ensino de línguas ao longo dos tempos, vemos que as diversas mudanças nos métodos constituem reacções que se ficaram a dever tanto a atitudes de antagonismo como a necessidades de complementaridade. A preocupação com a melhor forma de ensinar línguas estrangeiras e, conseqüentemente, de encontrar o método ideal para as ensinar, continha implícita, embora talvez ainda não de forma totalmente consciente, a preocupação com o aprendente e com o modo como se processa a aprendizagem.

Stern (1983: 473) ao considerar os métodos desenvolvidos para o ensino de línguas como analíticos, no sentido em que nunca foram exploradas possibilidades de experimentação de caminhos para a aprendizagem enquanto estratégia deliberada de ensino, constatou a existência de duas grandes fraquezas: por um lado, os métodos representavam uma combinação, mais ou menos fixa, de crenças sobre o ensino da língua e, por outro, colocavam uma ênfase excessiva em um único aspecto enquanto resultado central do ensino e da aprendizagem da língua. Para além disso, as assunções feitas, por muito sensatas que pudessem parecer, não eram testadas, nem crítica nem sistematicamente, em situação de aprendizagem real. E foi mais longe ao considerar que os métodos constituíam teorias de ensino de língua que tinham origem, por um lado, na experiência, na intuição e na capacidade inventiva, por outro, nas necessidades sociais, políticas e educacionais, e, ainda, em considerações teóricas. Assim, segundo Stern, não eram teorias consistentes de ensino e de aprendizagem de língua e, salvo poucas

²⁹ Esta expressão quebra o conceito de método ao enfatizar o currículo, as relações humanas e a investigação em aprendizagem da língua.

exceções, não tinham sido verificadas empiricamente.³⁰ Este aspecto apontava para a necessidade de conjugar teoria e prática pedagógicas de modo a examinar, não só o impacto do ensino na aprendizagem, mas também como se processava a própria aprendizagem.

A **Análise Contrastiva**, enraizada ainda na necessidade de ensinar a L2 da forma mais eficiente possível propunha a possibilidade de previsão dos erros que o aprendente produzia pela identificação das diferenças entre línguas, ou, pelo menos, a possibilidade de os identificar através das interferências, ou *transfer*, da L1 para a L2. No entanto, na globalidade não conseguia apresentar resultados convincentes e, gradualmente, era perceptível que muito do que havia sido previsto não se verificava na prática. Houve estudos experimentais, conduzidos por Scherer e Wertheimer (1964) e Smith (1970), referidos em Ellis (1997: 5) que compararam os resultados de aprendizagem através do Método Gramática-Tradução e do Método Audiolingual sem conseguirem, contudo, mostrar a superioridade de qualquer dos dois. Uma outra vertente de estudos empíricos, mais preocupada com a forma como uma nova língua pode ser aprendida, começou a surgir com resultados muito mais satisfatórios. Estava-se num ponto de viragem em que a preocupação com a aprendizagem da língua tomava a primazia sobre as formas de ensinar. Rod Ellis observa que a investigação sobre aquisição de uma segunda língua surgiu quando falharam os estudos que procuravam demonstrar a superioridade de uns métodos de ensino em relação a outros e quando se começaram a desenvolver análises empíricas sobre a forma como os aprendentes adquiriam uma L2.

1.3 Os estudos em aquisição de L2

Quando Rod Ellis, em 1994, fez o balanço dos cerca de trinta anos de pesquisas em Aquisição de L2 terá produzido o primeiro grande trabalho de sistematização sobre os estudos desenvolvidos até essa altura, organizando-os em quatro grandes sub-áreas de pesquisa. Na primeira, integrou os que se dedicavam à descrição da aprendizagem da

³⁰ Informação mais detalhada sobre a história das Teorias e Métodos de Ensino de Línguas pode ser encontrada, por exemplo, em Widdowson (1978), Stern (1983), Howatt (1984), Larsen-Freeman (1986), Richards & Rodgers (1986), Brown (1987).

língua e, naturalmente, à produção do aprendente. Nela, sobressaem estudos sobre erros, ordem de aquisição e sequências de desenvolvimento, variação e pragmática. Na segunda área, relacionou os factores externos da aprendizagem com o contexto social da aquisição, com o *input* e com a interacção experienciada pelo aprendente. Na terceira, integrou os que se referem aos mecanismos internos do aprendente, *i.e.*, a forma como a aquisição acontece, procurando explicar o *transfer* do conhecimento da L1, os processos de aprendizagem, as estratégias de comunicação e a utilização do conhecimento inato dos universais linguísticos. Por fim, na quarta área de investigação em aquisição, englobou os estudos sobre os factores gerais relacionados com os aprendentes, como a motivação e as estratégias desenvolvidas para aprendizagem (1994: 17-18). Esta organização dá uma ideia da investigação que estava a ser produzida, deixando claro que todas as sub-áreas estão interligadas e que muitos dos trabalhos desenvolvidos abrangiam, naturalmente, mais do que uma. Por exemplo, torna-se fácil compreender que os erros dos aprendentes reflectem mecanismos de processamento interno que podem ser influenciados pelo contexto social em que a aprendizagem acontece e pelo estilo de aprendizagem de cada estudante.

Em contrapartida, em 2007, Michael Long, colocando-se numa perspectiva crítica, considera a necessidade de encontrar respostas para o que designa “*Problems in SLA*”³¹ afirmando que, por se tratar, em grande parte, de uma ciência ainda jovem, a área de estudos em aquisição de L2 se confronta com uma proliferação de teorias, tornando-se necessário proceder a uma análise comparativa para as avaliar. (2007: vii-ix). Segundo este autor, a Aquisição de L2 é um campo interdisciplinar, com vasta diversidade de interpretações e de exigências, desenvolvido por pessoas vindas de diversas áreas e com diversas alianças epistemológicas (2007: 4). As teorias que têm surgido diferem significativamente pela multiplicidade de fontes, domínio, conteúdo, tipo e forma, criando uma diversidade que dificulta a sistematização. Exemplificando, mostra que há teorias construídas com base em dados originados dentro do campo de estudos e outras importadas do campo da linguística e da psicologia. Quanto ao que as teorias afirmam explicar, ou englobar, verifica-se idêntica diversidade, uma vez que umas focam essencialmente fonologia, morfologia e sintaxe, e apenas ao nível da forma, outras tentam explicar a aquisição em todos os níveis de língua, levando em consideração

³¹ ‘SLA’ – *Second Language Acquisition*, *i.e.*, Aquisição de L2.

dados de todos os níveis em busca de explicações e atribuindo um papel importante a todo o tipo de comunicação. Também variam no tipo de aquisição e no contexto de interesse (em ensino natural e formal, língua estrangeira e segunda, aprendizagem individual e comunitária, etc.). Uma teoria tenta prever a ocorrência, ou não, da aquisição e o grau de sucesso provável na aprendizagem, enquanto os modelos sociais e psicológicos procuram apresentar resultados gerais sobre aprendizagem, calculados em medições globais de proficiência na L2. Subdividindo ainda as teorias de Aquisição de L2 em duas grandes áreas – ‘nativistas’ e ‘empíricas’ – considera que as primeiras enfatizam, de um modo geral, a aquisição enquanto processo mental, colocando o indivíduo como unidade de análise, ficando dependentes de outras teorias linguísticas para explicar o desenvolvimento da interlíngua³². Pelo contrário, os modelos ‘empíricos’ são ‘conduzidos pelos dados’ (*data-driven*), deixando que “o *input* linguístico actue na arquitectura cognitiva universal” (Long 2007: 9) enfatizando a experiência linguística que, combinada com factores internos, desempenha um papel determinante na aquisição. A maior variedade de teorias, desde o funcionalismo linguístico, passando pelos modelos sócio-psicológicos, até ao conexionismo, está incluída neste grupo. Embora atribuindo mais importância ao ambiente linguístico e ao contexto social para aquisição de língua, os modelos empíricos também assumem recursos cognitivos consideráveis da parte dos aprendentes, incluindo os conhecimentos linguísticos prévios (mas não inatos).

Entre a apresentação sistematizada e descritiva de Rod Ellis (1994) e a perspectiva crítica de Long (2007) fica, então, a necessidade de encontrar critérios de avaliação das teorias, tanto em termos absolutos como comparativos. Para o caso específico do presente estudo será importante considerar a sua pertinência pedagógica e a forma como a investigação evoluiu para chegar a uma pedagogia virada para a acção através do ensino de línguas baseado em tarefas. De facto, na sua maioria, as teorias de aquisição

³² Long inclui neste grupo as teorias (1) *Special nativist* que assumem um acesso continuado a capacidades que são geneticamente transmitidas, como o conhecimento inato de princípios sintácticos abstractos e os parâmetros ao longo dos quais as línguas podem variar (Gramática Universal) ou o conjunto de distinções semânticas (Bickerton 1984); (2) *General nativist*, as propostas que assumem que a aquisição prossegue sem GU nem outros conhecimentos inatos específicos, pelo contrário, é conseguida através do uso de mecanismos cognitivos gerais modularizados que funcionam também para outros tipos de aprendizagem. (O’Grady 1996, 2003; Wolfe-Quintero 1996) (3) os *hybrid nativist models* são ‘especiais’ por assumirem a dependência da GU e são ‘gerais’ por continuarem através de processos de resolução de problemas. (Long 2007: 9)

de L2 não estão prioritariamente interessadas no ensino da língua, mas, pelo menos indirectamente, são relevantes pois podem fornecer novas formas de pensar e maior profundidade na compreensão de princípios metodológicos comumente aceites para o seu ensino.

Também Lightbown & Spada (2003: 37) confirmam que os investigadores e professores, que esperam que as teorias de aquisição de língua lhes apresentem dados que os ajudem na prática do ensino da língua, sentem-se frustrados pela falta de concordância entre os especialistas. No entanto, as autoras reconhecem que as complexidades da aquisição de L2, tal como acontece com a L1, representam um *puzzle* de difícil resolução para linguistas, psicólogos e neurologistas. E acrescentam que “mesmo que se consiga um acordo, haverá sempre questões sobre como a teoria será interpretada para o ensino da língua”³³ pois muitos professores, apesar de interessados pelo desenvolvimento teórico, continuarão a ensinar, a planear lições e a avaliar os seus estudantes na ausência de uma teoria global de aprendizagem de L2.

1.3.1 Estudos sobre produção linguística (*output*)

Os primeiros estudos vêm recordar a aprendizagem da L1 relacionando-a com a L2. De facto, Chomsky (1959), ao argumentar contra as ideias behavioristas de Skinner, afirma que as crianças podem produzir e compreender um número infinito de frases complexas e bem formadas, mostrando que possuem desde cedo uma capacidade para simultaneamente transformar informação e formular hipóteses (1959: 57). Esta capacidade, ou melhor, esta competência linguística, não pode ser explicada por um modelo baseado em imitação ou em formação de hábitos. Como uma possível solução, Chomsky propõe, em 1965, a existência de um mecanismo com propriedades inatas para aquisição de língua que explicaria a capacidade que as crianças têm para, em tão pouco tempo, dominarem a sua língua materna apesar da natureza abstracta das regras linguísticas. A esse modelo deu o nome de *Language Acquisition Device (LAD)*. Estava iniciada, como afirma Stern (1983: 300), uma revolução não apenas na Linguística, mas

³³ No original: *Even if such agreement were reached, there would still be questions about how the theory should be interpreted for language teaching.* (Lightbown & Spada 2003:37)

também na Psicologia e na Psicolinguística. Esta abordagem nativista³⁴ veio provocar, de facto, uma mudança na forma de encarar a aprendizagem, pois os erros passaram a ser vistos como resultados naturais que envolviam etapas de simplificação, de generalização e de outras estratégias cognitivas. De acordo com Brown, as abordagens nativistas trouxeram, pelo menos, duas contribuições importantes: (1) a libertação das restrições do “método científico” para explorar o que não é visível nem observável mas que está subjacente nas estruturas linguísticas abstractas desenvolvidas na criança, e (2) a descrição da língua infantil como um sistema consistente e orientado por regras (1987: 22).

Nos primeiros anos de investigação em Aquisição de L2, os resultados dos estudos sobre análise de erros, muito ligados aos trabalhos de Corder (1967 e 1971), serviram, assim, para refutar as ideias behavioristas sobre a aprendizagem de uma L2, tendo sido possível demonstrar que, apesar de muitos dos erros poderem ser causados por transferência de ‘hábitos’ da língua materna para a L2, na maioria dos casos, os estudantes contribuíam criativamente para a aprendizagem da segunda língua. Para além disso, parecia haver patamares de aquisição porque os erros produzidos variavam de acordo com o seu nível de evolução. Verificou-se que, não só existia, na aprendizagem, uma ordem fixa de características morfológicas, mas também a aquisição de características sintáticas passava por uma sequência de estádios progressivos³⁵, que correspondiam à existência de um padrão geral de desenvolvimento³⁶. Um dos principais estudos, que demonstrou de forma conclusiva que a aprendizagem das regras

³⁴ Esta designação é originada no facto de a aquisição da língua ser determinada por propriedades inatas.

³⁵ Leiria (2001) refere um estudo feito por Dulay & Bart (1974) com crianças chinesas e espanholas, aprendentes de Inglês, em que foi analisada a sequência de aprendizagem de onze morfemas, tendo sido verificado que a ordem era muito semelhante para os dois grupos e que a semelhança dos erros e dos tipos de erros mostrava ‘construções criativas’ como já havia sido referido para a L1. Leiria refere ainda um outro estudo exemplar sobre a ‘sequência natural de aprendizagem em adultos, de Bailey, Madden & Crashen 1974, que concluiu a existência de estratégias comuns e de processamento de dados idênticos em adultos em ambiente escolar, com idades entre os dezassete e os cinquenta e cinco anos com diferentes línguas maternas. Acrescentam ainda que “os adultos parecem tirar mais proveito da instrução” (Leiria 2001: 106).

³⁶ Uma sequência descrita em Ellis (1994: 109) dá conta de uma ordem de aquisição de L2, afirmando que o início da aprendizagem da língua é caracterizado (1) por um período de silêncio (não em todos os aprendentes, mas particularmente em crianças), (2) pelo uso de muitas fórmulas ou frases lexicalizadas e (3) por uma simplificação estrutural e semântica, especialmente em uso de língua não planeado. Só gradualmente os aprendentes entram numa fase mais criativa com frases morfológicamente simples.

da ordem das palavras obedecia claramente a uma sequência de estádios, foi desenvolvido dentro do Projecto ZISA (*Zweitspracherwerb Italienischer, Spanischer und Portugiesischer Arbeiter*) a partir de análises sobre a aprendizagem do Alemão por uma população de crianças e adultos, falantes de línguas românicas³⁷.

Uma perspectiva oriunda da área da sociolinguística veio recordar que a língua é um fenómeno social e não apenas ‘mental’. Hymes (1971, 1972), como reacção à ‘competência linguística’ de Chomsky, desenvolveu a ideia de “competência comunicativa”, insistindo na adequação do uso da língua à situação comunicativa e fazendo notar que “há regras de uso sem as quais as regras de gramática seriam inúteis”³⁸ (1971: 10). Para Hymes, a sintaxe e as formas da língua existem integradas em contexto e são usadas em situações concretas de comunicação.

Nos anos oitenta, a competência comunicativa foi alvo de uma maior reflexão. Canale & Swain desenvolveram-na, enfatizando o conhecimento e a capacidade de o usar quando há interacção na comunicação (1980: 34). O conhecimento refere-se ao que se conhece (consciente e inconscientemente) sobre a língua e sobre outros aspectos do uso comunicativo da língua, enquanto a capacidade se refere à qualidade com que o indivíduo pode usar esse conhecimento na comunicação real. Os autores construíram um enquadramento subdividindo a competência comunicativa em quatro componentes³⁹, que, apesar de se interligarem, podem ser vistas como modulares e compartimentalizadas enquanto unidades de análise para a construção de um modelo teórico (Canale 1983: 12).

³⁷ Cf. Meisel, Clahsen & Pieneman 1981. Para uma crítica a este Modelo Multidimensional, ver Larsen-Freeman & Long 1991: 283-287.

³⁸ No original: (...) *there are rules of use without which the rules of grammar would be useless.* (Hymes 1971: 10)

³⁹ As componentes são a *competência gramatical* (preocupada com o domínio do código da língua), a *competência sociolinguística* dirigindo-se à adequação de sentido (quanto a funções, atitudes e ideias comunicativas consideradas apropriadas a uma dada situação), e de forma (quanto a um dado sentido representado de modo adequado, verbal ou não-verbal, num contexto sociolinguístico), a *competência discursiva* (para atingir domínio na coerência de forma e na coesão de sentido nos mais diversos tipos de textos, orais e escritos) e a *competência estratégica* (domínio das estratégias de comunicação, verbal e não verbal, não só para compensar quebras na comunicação, como para enaltecer a eficácia da própria comunicação) (Canale 1983: 9-11). Estes diferentes níveis de análise permitiram estudar a produção do aprendente contribuindo para uma melhor compreensão das variáveis que afectam a execução de actividades de comunicação.

Muitos trabalhos incidindo sobre a análise de produção dos aprendentes, e maioritariamente desenvolvidos para o Inglês, observaram a ordem de aquisição de morfemas e demonstraram também que esta ordem, consistente e precisa, não era influenciada nem pela idade nem pela L1⁴⁰. Pelo contrário, a aquisição parecia ir além da língua a que os aprendentes eram expostos, produzindo erros que revelavam a construção de uma ‘interlíngua’⁴¹, ou seja, um sistema linguístico, criado por cada aprendente, que assenta em parte na L1 mas que é diferente dela e diferente da L2⁴². Estes estudos sobre as diversas fases por que passa o desenvolvimento do *output* produzido pelo aprendente na L2, tem permitido obter uma perspectiva geral de como a aquisição acontece, apresentando-se como uma ‘gramática mental’. Embora não seja possível obter explicações exactas sobre o que, de facto, ocorre “no interior de quem aprende”, a análise do *output* tem permitido levantar muitas questões sobre aspectos psicolinguísticos relacionados com as estruturas cognitivas, responsáveis pelo desenvolvimento da interlíngua, dando atenção especial a aspectos como o papel da L1, a consciencialização da aprendizagem, as operações de processamento e as estratégias de comunicação. Na realidade, como diz Young (1988: 281), a variação “é um dos problemas de maior duração na aquisição de uma segunda língua”⁴³. Assim, apesar da sistematicidade encontrada ao longo do processo de aquisição, a língua do aprendente, tal como a dos falantes nativos, é, por natureza, variável, podendo os estudantes usar uma estrutura num momento e uma diferente em outro. Alternam o uso de formas linguísticas de acordo, não apenas com o contexto social, mas também com as suas capacidades para processar o conhecimento da L2 sob diferentes condições de uso. É frequente observar a variação entre formas, usadas correcta e incorrectamente, no mesmo estudante, ou, para usar as palavras de Cancino, Rosansky & Schumann (1978:

⁴⁰ Ver Leiria 2001: 106-108.

⁴¹ Este termo foi criado por Selinker em 1972, a partir do termo ‘interlingual’ de Weinreich, e refere-se à separação de um sistema de segunda língua do aluno, um sistema que tem um estatuto intermédio entre a língua nativa e a língua alvo (Douglas Brown 1987: 169).

⁴² Para o mesmo conceito de ‘interlíngua’ também foram usadas expressões alternativas, como ‘*Idyosincratic dialect*’ (Corder 1967) e por ‘*approximative system*’ (Nemser 1971), segundo Ellis (1986: 47).

⁴³ No original [variation] “*one of the abiding problems of second language acquisition*” (Young 1988: 281).

209), observar-se “um desenvolvimento constante e variação concomitante”. Estes resultados conduziram à formulação de uma outra questão sobre os dados coligidos, numa tentativa de conhecer se os que haviam sido recolhidos experimentalmente eram semelhantes ou diferentes em relação ao que acontece em situação natural.

Uma série de estudos conduzidos nos anos oitenta, sobre os modos como a língua do aprendente varia, mostrou que, apesar de grande diversidade, existe também sistematicidade. Tarone (1988) faz uma avaliação dos estudos desenvolvidos sobre variação na interlíngua, dos quais destaca a variação fonológica, em estudos de L. Dickerson (1974 e 1975), W. Dickerson (1976), L. Dickerson & W. Dickerson (1977)⁴⁴, Beebe (1980), a variação gramatical e morfológica de Schmidt (1980)⁴⁵ e Tarone (1985). Neste último, ainda que sumariamente referido, são apresentadas conclusões interessantes. Tarone observou 22 estudantes de um nível avançado de Inglês (onze falantes de japonês e onze de árabe) em três tarefas distintas: (a) julgamento sobre gramaticalidade de frases escritas com pedido de correção das que eram consideradas agramaticais, (b) entrevista oral com um falante nativo, focando os planos do estudante na universidade, (c) uma narrativa oral que requeria que os estudantes olhassem para uma sequência de eventos em vídeo sem palavras, e posteriormente a contassem a um ouvinte não nativo que não tinha visto o vídeo. Os resultados deste estudo lançaram muitas questões sobre como medir a competência gramatical dos estudantes através de tarefas perceptivas porque puseram em causa a certeza, tida por professores e avaliadores, de que testes de gramática, escritos, contêm uma relação previsível com as regras gramaticais que o aprendente usa na comunicação oral da língua alvo. Na realidade, com este e outros estudos anteriores, a autora demonstrou que os aprendentes variam o seu uso de língua de acordo com o tipo de

⁴⁴ É o caso, por exemplo, de estudos como os de Dickerson & Dickerson 1977, que coligiram muitos dados sobre variação fonológica em L2, tendo mostrado que estudantes japoneses que aprendiam Inglês produziam /r/ com diferentes graus de correção consoante falavam livremente, liam um diálogo ou liam palavras numa lista, tarefas que continham um crescente grau de atenção à forma. Concluíram que a pronúncia correcta ocorria com maior frequência no discurso cuidado e com menor frequência no discurso espontâneo (Tarone & Yule 1989: 78).

⁴⁵ Neste estudo, Schmidt (1980) mostrou que aprendentes de nível avançado, de várias línguas maternas, variavam quanto ao uso da regra que permite a elisão do segundo verbo em frases coordenadas. Perante a repetição da frase dita por um falante nativo, apenas 11% o fazia correctamente. Perante o pedido de combinação escrita das duas frases, 25% já elidia o verbo. Perante um pedido de julgamento sobre a gramaticalidade das frases, 50% considerava correctas as formas elididas. Este estudo é interessante por mostrar que nas quatro etapas os estudantes parecem ir atingindo o estatuto da regra da segunda língua (Tarone & Yule 1989: 79).

actividade em que estão envolvidos. Tarone propõe a existência de um *continuum* de estilos desde o ‘estilo vernáculo’, onde é dada mais atenção ao sentido do que à forma, até ao ‘estilo cuidado’ em que surge, em primeiro lugar, uma atenção especial à forma.

1.3.2 Estudos sobre o *input* a que os aprendentes são expostos

Numa outra perspectiva, ou, como considera Ellis (2003: 23), num outro ramo de estudos em aquisição de L2, as regularidades na aprendizagem de uma segunda língua, embora parecendo prestar uma atenção renovada ao ensino de regras gramaticais, conduziram a uma investigação que colocava maior ênfase no *input* a que os aprendentes eram expostos. Os trabalhos desenvolvidos por Krashen (Krashen 1981; 1982; Krashen & Terrell 1983) são marcantes, principalmente por se preocuparem com o ensino. *The Input Hypothesis* considera que a aquisição da língua é conduzida pelo *input*, *i.e.*, os aprendentes adquirem a língua de forma subconsciente, apenas por compreenderem o *input* a que estão expostos. Esta hipótese faz parte de um modelo, *The Monitor Model*, apresentado dentro de um conjunto de cinco Hipóteses, que teve repercussões no ensino das línguas e que tem gerado grandes controvérsias. Para Krashen, o ensino formal não era determinante na aprendizagem da língua, por ser um processo subconsciente, e porque raramente os aprendentes produziam *output* que fosse uma simples reprodução do *input*. O modelo assenta basicamente na ideia de fornecer ao estudante *input* que seja compreensível, criando-lhe oportunidades para contactar com exemplos naturais da língua e possibilitando-lhe assim a construção mental da gramática, em vez de se centrar no ensino explícito de regras. As cinco hipóteses centrais são: ‘*The Acquisition Learning Hypothesis*’, ‘*The Natural Order Hypothesis*’, ‘*The Monitor Hypothesis*’, ‘*The Input Hypothesis*’ e ‘*The Affective Filter Hypothesis*’.

- *The Acquisition Learning Hypothesis* afirma que existem dois processos psicolinguísticos, diferentes e independentes, para desenvolver o conhecimento de uma L2. Por um lado, a ‘aquisição’ é activada subconscientemente, quando o estudante está focado no uso da língua para comunicar, sendo, por isso, muito semelhante à aprendizagem da L1. Em contrapartida, a ‘aprendizagem’ ocorre de forma consciente, como resultado do estudo das especificidades formais da língua.

- *The Natural Order Hypothesis* assenta na investigação já desenvolvida que mostra que os aprendentes seguem uma ordem determinada na aquisição de características gramaticais.
- *The Monitor Hypothesis* considera a existência de um processo de verificação (ou ‘monitorização’, ou ‘regulação’) que actua na aquisição subconsciente e na produção de discurso. Através dele será possível alterar partes do discurso, corrigindo-o, mas, para que tal aconteça, o sujeito necessitará de tempo para o fazer e deverá estar focado na estrutura da língua, para além de, naturalmente, conhecer a regra.
- *The Input Hypothesis* afirma que a ‘aquisição’ acontece pelo facto de o aprendente ter compreendido o *input* que está um pouco mais além do seu nível de competência (*i.e.*, $i + 1$ nível). O *input* que é compreendido pelo aprendente estará automaticamente no nível correcto.
- *The Affective Filter Hypothesis* integra a noção de um filtro que varia de intensidade consoante os estados de motivação, de auto-estima e de ansiedade do aprendente. No caso de um indivíduo ansioso, por exemplo, esse filtro dificulta o mecanismo de aquisição da língua.

Das muitas críticas que este Modelo tem gerado⁴⁶, grande parte delas dirigida à *Acquisition Learning Hypothesis*, talvez uma das mais significativas seja a de Schmidt (1990) de que Peter Robinson (1998: ponto 1, s.p.) faz uma síntese. Robinson explica que este Schmidt considera inadequada a noção crítica de ‘inconsciente’ tal como é descrita no trabalho de Krashen, uma vez que pode ser interpretada de acordo com três conceitos diferentes: (i) aprendizagem sem intenção; (ii) aprendizagem sem conhecimento metalinguístico explícito e (iii) aprendizagem sem atenção. Só esta última contém o sentido de que a aprendizagem deve ser consciente (uma vez que é fundamental prestar atenção ao *input* para experimentar subjectivamente a capacidade de ‘notar’, *i.e.*, colocar uma atenção consciente, para poder chegar à experiência subjectiva de aprender)⁴⁷.

⁴⁶ Para uma revisão dos aspectos mais críticos ao *Monitor Model*, ver Larsen-Freeman e Long 1991: 245-249. Ver também Leiria 2001: 111-112.

⁴⁷ Apesar de ser difícil medir a capacidade de ‘notar’ (*‘noticing’*), estas considerações de Schmidt são actualmente foco de grande discussão teórica e de experimentação em sala de aula (Cf., p. ex., Skehan 1998, Bygate, Skehan & Swain 2001, Robinson 2001, Scmth 2001, Ellis 2003, 2005).

Quanto aos conceitos ‘*comprehensible input*’ e ‘*i + 1*’, Prabhu (1987), de forma muito pragmática, reequaciona o problema e considera que os conceitos são inadequados para a pedagogia da língua.

A compreensão global não é um atributo de algumas amostras em relação a alguns aprendentes: um terceiro factor crucial é o critério de adequação, i.e., o nível de compreensão necessário para um determinado propósito. A mesma amostra de língua pode ser compreensível para o mesmo estudante num nível e para o mesmo fim, e incompreensível num outro. (...) Existe uma dificuldade idêntica com o conceito de Krashen ‘i + 1’. Dado que para o estudante o input não é graduado gramaticalmente (...) há pouco uso que o ensino possa fazer do conceito ‘i + 1’. O que o ensino pode fazer é assegurar-se de que o aprendente tem uma razão (e, tanto quanto possível, um desejo) para processar o input e que tal permanece, a um certo ponto, difícil mas atingível. (Prabhu 1987: 66, nota 14)⁴⁸

Ainda na mesma linha de pensamento, por exemplo, Anderson & Lynch (1988: 34-35) comentam que o ‘*input* compreensível’ é, claramente, essencial para a aprendizagem da língua pois seria improvável aprender sem compreender; todavia, não ficam claras as condições sob as quais o mesmo *input* pode operar nos dois sentidos: para a compreensão e para a aprendizagem.

1.3.3 O papel do *output* e da interacção na aquisição da L2

Entretanto, Merrill Swain (1985), baseando-se na sua experiência no Canadá, em que os estudantes recebiam grandes quantidades de ‘*input* compreensível’ em diversas disciplinas, ministradas na segunda língua, sem que tal tivesse resultados positivos na

⁴⁸ No original: *Comprehensibility is not an attribute of some sample of language in relation to some learner: a crucial third factor is a criterion of adequacy, i.e. the level of comprehension needed for a given purpose. The same sample of language can be comprehensible to the same learner at one level and for one purpose, and incomprehensible at another. (...) There is a similar difficulty with Krashen’s concept of ‘i + 1’. Given that input to the learner is not to be graded grammatically (...) there is little use which teaching can make of the ‘i + 1’ concept. What teaching can do is to ensure that the learner has a reason (and, as far as possible, a desire) to process input and that it remains, at any given point, difficult but attainable. (Prabhu 1987: 66, nota 14)*

fluência, como seria de esperar de acordo com a *Input hypothesis*, propõe uma solução alternativa, a que chama “*output hypothesis*”. A autora afirma que, embora o *input* seja necessário, não é suficiente para a aquisição, pois os estudantes necessitam também de oportunidades para produzir a língua alvo, o que envolve processos psicolinguísticos diferentes dos da compreensão. De facto, é através da compreensão que se pode interpretar o sentido, ultrapassando a estrutura sintáctica, enquanto a produção de uma frase envolve o recurso ao código gramatical. Swain considera que o ideal será poder criar oportunidades em que se possa propiciar o ‘*pushed output*’ (Swain 1985), isto é, o *output* que reflecte o que os estudantes podem produzir quando são forçados a utilizar a língua de forma correcta e concisa⁴⁹ (Ellis 2003: 72). Mais tarde, Swain (1995) afirma que o *output* estimula os aprendentes a “moverem-se a partir da semântica”, *i.e.*, do processamento estratégico que prevalece na compreensão para o processamento gramatical necessário a uma produção correcta, considerando que o *output* conterà uma função potencial para o desenvolvimento da sintaxe e da morfologia (1995: 128).

Outros investigadores chamavam também a atenção para o papel do *output*, mas associando-lhe a interacção em que os aprendentes participavam. Wagner-Gough & Hatch (1975) estão, segundo Gass (2003: 232), entre os primeiros investigadores que alertaram para a função da conversa no desenvolvimento de uma segunda língua. Em 1978, Hatch avança um pouco mais ao afirmar que a conversa surge antes do conhecimento gramatical, pelo que, mais do que aprender estruturas gramaticais e depois aplicá-las na comunicação, se torna necessário usar a língua para que, então, o conhecimento gramatical se desenvolva. Por outras palavras, aprender a interagir desencadeia a aprendizagem da gramática (Hatch 1978: 404). Entretanto, Long (1983, 1985), coloca a ênfase na função do *input* compreensível, considerando-o importante para a aquisição de língua, mas centra-se nas modificações, que os falantes nativos fazem à estrutura interaccional da conversa, que ocorre no processo de negociação de soluções para problemas de comunicação, ajudando a tornar o *input* mais compreensível para o aprendente. Este autor, observando a forma como os falantes nativos modificavam o seu *input* e como reestruturavam interaccionalmente a sua conversa, compreendeu que estes, umas vezes, recorriam a estruturas gramaticais e a vocabulário

⁴⁹ Ellis exemplifica o processo com este pequeno diálogo:
A – *I go cinema.* B – *You what?* A – *I went cinema.*
(Ellis 2003: 72)

simples e, outras vezes, reformulavam as frases através de estratégias várias, como por exemplo, fazendo um pedido de compreensão ou de verificação. Com base nestas observações, Long sugeriu a existência de dois conjuntos de estratégias interacionais destinados, um, a evitar problemas na comunicação, e, outro a compensar incompreensão no discurso. Os processos centrados na análise das estratégias utilizadas, quando os interlocutores cooperavam para resolver dificuldades de compreensão, passaram a ser conhecidos como “negociação de sentido” e estão subjacentes à *Interaction Hypothesis*. Esta hipótese apresentava, inicialmente, como proposta que o *input* compreensível ajudaria a aquisição sempre que o falante menos competente fornecia informação sobre a sua falha na compreensão. Teresa Pica (1992, 1994) sugeriu que a aprendizagem acontece quando as modificações conversacionais, que surgem através de negociação, quebram, ou segmentam, o *input* em unidades que os aprendentes processam mais facilmente. Para além disso, a negociação fornece *feedback* aos aprendentes no seu uso da L2 quando os interlocutores mais competentes respondem aos menos competentes, uma vez que tentam reformular o que querem dizer, apresentando informação específica sobre o item de maior dificuldade. A autora argumenta ainda que o processo de negociação leva os estudantes a ajustarem, a manipularem e a modificarem o seu próprio *output*. A partir de então a *Interaction Hypothesis* passou a integrar também as trocas discursivas em que o problema inicial surgia no discurso do falante menos competente e onde, tanto a produção do aprendente, como o *input*, desempenhavam uma função importante na aquisição da língua. Isto quer dizer que a interacção conversacional na L2 passa a constituir a base para o desenvolvimento da língua, complementando a hipótese, como é explicado por Long (1996).

(...) *a negociação de sentido, especialmente o trabalho de negociação que provoca ajustamentos interacionais pelo falante nativo ou por um interlocutor mais competente, facilita a aquisição porque liga input, capacidades internas do aprendente, particularmente a atenção selectiva, e o output de uma forma produtiva.* (Long 1996: 451-452)⁵⁰

⁵⁰ No original: (...) *negotiation for meaning, especially negotiation work that triggers interactional adjustments by the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways* (Long 1996: 451-452).

A *Interaction Hypothesis* defende que, na generalidade, quanto mais oportunidades para negociação houver, mais provável é a aquisição. De forma mais específica, considera que a aquisição é facilitada quando (i) há modificações interacionais que conduzem o *input* compreensível para processos de decomposição e de segmentação e (ii) quando os aprendentes recebem *feedback*. Além disso, é estimulada quando estes são forçados a reformular as suas próprias elocuições.

No entanto, há muitos aspectos dentro desta hipótese que necessitam de clarificação, sobretudo no que se refere à identificação do momento em que a negociação acontece e ao conhecimento de quais os resultados que dela advêm. Foi demonstrado que algumas sequências de negociação, nem sempre o são de facto, isto é, nem sempre correspondem a resultados bem sucedidos⁵¹, e que não é evidente que pela negociação os falantes nativos compreendam os falantes não nativos⁵². Ellis considera, no entanto, que, apesar de tais objecções serem pertinentes, estão mais relacionadas com a versão anterior da hipótese, que acentuava mais a função do *input* compreensível, do que com a mais recente, que salienta o papel da ‘conversa’ enquanto estimuladora da aquisição, fornecendo *feedback* e forçando os aprendentes a modificar o seu *output* (Ellis 2003: 81).

Esta perspectiva é analisada também em Gass (2003: 241) que afirma que a posição interacionista concede um papel demasiado importante à conversa como base para a aprendizagem de uma segunda língua. No entanto, a conversa não é o único espaço para obter informação de língua para os aprendentes de uma língua.

E especifica:

Umaz vezes a conversa desempenha um papel (quase) privilegiado; outras vezes desempenha um papel significativo embora não necessariamente privilegiado. A evidência positiva, sendo claramente uma parte crucial do panorama da aquisição, é um exemplo do último caso porque a conversa é apenas um dos muitos processos de

⁵¹ Cf. Aston (1986) e Varonis & Gass (1985)

⁵² Cf. Gass & Varonis (1994) e Polio & Gass (1998)

obtenção de evidência positiva (ler, assistir a uma palestra, ouvir rádio / televisão são só algumas de outras formas). Neste sentido, para o propósito de obter evidência positiva, a conversa não desempenha um papel privilegiado na aquisição. Um papel mais importante para a conversa relaciona-se com a obtenção de evidência negativa. Aqui a conversa pode ter um papel mais importante uma vez que há menos possibilidades (menos oportunidades) para obter informação sobre formas incorrectas ou agramaticais. Por outras palavras, a conversa pode não ser a única forma de obter evidência negativa, mas outras possibilidades (p. ex., a correcção do professor) são limitadas. Talvez o papel mais importante para a conversa possa ser encontrado na produção, especialmente onde houver a possibilidade de testar hipóteses e de aumentar a automaticidade. (V. Fig. 1.1) (Gass 2003: 241-244) ⁵³

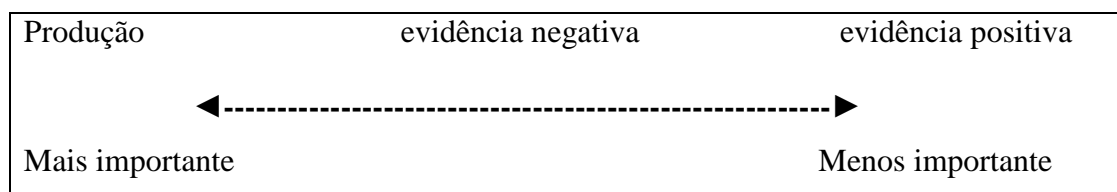


Fig. 1.1 Valor da conversa relativamente aos três requisitos para a aquisição.
Adaptado de Gass (2003: 244)

De facto, apesar de poder não ser perceptível numa simples análise de dados, enquanto conversam, os estudantes podem usar palavras e estruturas com a intenção de verificar se estão correctas ou não (Mackey et al. 2000). Também a automaticidade exige prática

⁵³ No original: *In some ways conversation plays a (near) privileged role; in others it plays a significant, although not necessarily privileged role. Positive evidence, clearly a crucial part of the acquisition picture, is an example of the latter because conversation is only one of many ways of obtaining positive evidence (reading, listening to a lecture, and listening to television / radio are but some of the other ways). In this sense, for the purpose of obtaining positive evidence, conversation does not play a privileged role in acquisition. A more important role for conversation relates to the obtaining of negative evidence. Here conversation may have a more important role to play since there are fewer possibilities for obtaining about incorrect forms or ungrammaticality. In other words, conversation may not be the only way of obtaining negative evidence, but other possibilities (p. ex., teacher correction) are limited. Perhaps the most important role for conversation can be found in production, particularly production where hypothesis testing and the increase of automaticity are involved. (Gass 2003: 241-244)*

de uso para que a língua saia do estágio inicial de uma produção ‘controlada’ para uma produção mais fluente.⁵⁴ No entanto, estando a interação e a aprendizagem relacionadas, torna-se necessário compreender como acontece a aprendizagem, ou que efeitos potenciais tem a interação no desenvolvimento da língua assim como o que acontece durante a negociação que permite que os aprendentes utilizem o conteúdo da negociação para avançar no seu próprio conhecimento. Gass refere-se também à *Direct Contrast Hypothesis*, proposta por Saxton (1997) no contexto de aquisição de língua por crianças, que alerta para o facto de uma correcção feita por um adulto perante uma forma incorrecta produzida pela criança poder ser interpretada por esta como estando em contraste com a sua. Saxton especifica que o “reconhecimento de um contraste relevante pode então constituir a base para entender a forma do adulto como uma alternativa correcta à forma da criança”.⁵⁵ Dado que o contraste pode ser enfatizado como resultado de reformulações ou através de trabalho de negociação, parece que a conversa fornece os meios para que o contraste se torne visível. Assim, a imediata justaposição de formas correctas e incorrectas pode levar o aprendente a reconhecer a sua própria forma como errada, uma vez que os contrastes ocorrem dentro do contexto da conversa e não apresentam por isso um resultado imediato.

Na *Interaction Hypothesis*, Long (1996) defende um importante papel para a atenção, tal como Gass (1997: 132), que considera que a atenção conseguida, em parte, através da negociação, é um dos mecanismos no processo da aprendizagem. O conceito de ‘atenção’, visto como uma forma de contribuir para conhecimento novo e / ou modificar o já existente, tem aparecido nos trabalhos de investigação mais recentes em aquisição de L2 muito ligados ao conceito de ‘*noticing*’, *i.e.*, prestar atenção consciente, a determinadas características da língua. Vários autores têm defendido que não há

⁵⁴ Ellis, em 1994, considerando que o sucesso de aprendizagem de uma L2 está directamente ligado ao grau de conhecimento implícito que o indivíduo desenvolve partindo dos seus conhecimentos prévios, distingue dois tipos de conhecimento: implícito e explícito e associa-os a dois tipos de processamento: controlado e automático. Interrelacionando-os, desenvolveu uma teoria de aquisição de L2 onde surgem conjugados quatro tipos de conhecimento na língua: (i) o conhecimento *explícito controlado*, em que uma nova regra é aprendida de modo consciente e com esforço; (ii) o *explícito automático*, em que uma antiga regra explícita é usada de modo consciente mas sem esforço; (iii) o *implícito controlado*, em que uma nova regra é usada de modo inconsciente mas com esforço; (iv) e o *implícito automático*, em que a regra implícita é usada de modo inconsciente e sem esforço. (Ellis 1994: 85-86)

⁵⁵ No original: *Cognizance of a relevant contrast can then form a basis for perceiving the adult form as a correct alternative to the child form.* (Saxton 1997: 155, citado por Gass 2003: 247).

aprendizagem sem atenção (Schmidt 1990), que a atenção é condição necessária e suficiente para aprendizagem da estrutura da L2 (VanPatten 1994) e, embora esta afirmação possa gerar controvérsias⁵⁶, é consensual que a atenção selectiva desempenha um papel de relevo na aprendizagem. Em 2001, Schmidt reconhece também que a aprendizagem pode acontecer sem que os estudantes estejam conscientes dela, mas afirma que “em sua opinião os processos conscientes e inconscientes interagem em todos os domínios da língua, apesar de haver pouca evidência para uma aprendizagem sem atenção (uma leitura para ‘inconsciente’) em qualquer deles”⁵⁷ (2001: 4; ver também nota 1). É pela interação, que a atenção do estudante se focaliza numa parte específica da língua, especialmente nos ‘desencontros’ entre formas da língua-alvo e formas da língua do aprendente (onde acontecem, com frequência, negociações e reformulações). Há já bastantes estudos que demonstram que, de facto, os estudantes notam esses ‘desencontros’, embora os resultados pareçam apresentar-se diferenciados consoante as áreas linguísticas. Long (2007) faz o ponto da situação de estudos, tanto globais (*‘cross-sectional studies’*) como longitudinais, que têm sido desenvolvidos sobre a relação entre aprendizagem e uso de reformulações (*‘recasts’*) e afirma que “apesar de as reformulações não serem, obviamente, *necessárias* à aquisição, elas parecem ser *facilitadoras*, funcionando melhor do que os modelos, e fazem-no de modo *‘natural’*, sem interromper o fluxo da conversa e mantendo o foco dos participantes da conversa no conteúdo da mensagem” (2007: 94)⁵⁸.

Segundo Gass (2003: 248), a investigação não tem dado respostas que permitam conhecer até que ponto uma simples exposição a uma sequência negocial ou a uma reformulação pode, ou não, ser suficiente para produzir aprendizagem imediata, mas é provável que haja limitações para o que se pode, ou não, aprender através do *feedback* (ou evidência negativa) fornecido pela conversa. A autora, referindo Philp (1999),

⁵⁶ Gass (1997: 16) acautela que há outros factores que intervêm no processo de aprendizagem para além da atenção e da consciência, embora estes sejam importantes. Também Carr & Curran (1994), referidos por Schmidt (2001: 8), consideram que a atenção é requerida para alguns tipos de aprendizagem estrutural, mas restritas a esses casos em que estruturas complicadas e ambíguas têm de ser aprendidas.

⁵⁷ No original: *My own view is that there is that conscious and unconscious processes probably interact in all domains of language, but that there is little evidence for learning without attention (one reading of ‘unconscious’) in any of them* (Schmidt 2001: 4).

⁵⁸ No original: *Although clearly not necessary for acquisition, recasts appear to be facilitative, to work better than models, and to do so incidentally, without interrupting the flow of conversation and participants’ focus on message content* (Long 2007: 94).

sugere que, provavelmente, a evidência negativa pode não se aplicar a longos segmentos discursivos por limitação de memória mas pode ser eficaz perante fenómenos de baixo nível, como pronúncia ou sentidos básicos de itens lexicais. Uma outra possibilidade é que os fenómenos a um nível de superfície possam ser aprendidos, ao contrário das abstracções, e refere Truscott (1998) que afirma que a competência não é afectada pela atenção consciente (*i.e.*, ‘*noticing*’).

Os resultados conseguidos na investigação em aquisição de L2 têm sido obtidos através de amostras da língua produzidas pelos aprendentes em contextos de comunicação em que se procura uma utilização da língua tão próxima da vida real quanto possível. Tanto investigadores como professores, reconhecendo a importância de tais amostras, têm recorrido ao uso de *tarefas* para as obter: os investigadores, por necessitarem de exemplos que lhes permitam compreender como acontece a aprendizagem de L2; os professores para, através delas, poderem ajudar os estudantes e verificar até que ponto a aprendizagem é bem sucedida. As tarefas passaram a desempenhar um papel central tanto na actual investigação em aquisição como na pedagogia de L2, onde estão a ser desenvolvidos e avaliados novos processos para fazer convergir os resultados da investigação em como se aprende uma nova língua com as melhores formas de ensinar.

1.3.4 O papel da instrução

Apesar de ter sido posta em causa, também a função da instrução na aprendizagem de L2 tem sido, recentemente, alvo de bastante investigação. O debate referente à eficácia da instrução em L2 passa-se a dois níveis, de acordo com Doughty (2003: 256). No primeiro, não há qualquer reconhecimento de que uma intervenção instrucional possa surtir efeito na aprendizagem; apenas um pequeno número de investigadores considera que a instrução poderá fornecer um ambiente conducente à aquisição. No segundo nível do debate, pelo contrário, são procuradas as vantagens da instrução assumindo ainda a necessidade de, por vezes, a tornar relevante e fundamental. Assiste-se, actualmente, ao desenvolvimento de estudos comparativos de diversos tipos e, segundo a autora, há razões para acreditar que vão progredir, dado o crescente número de investigadores com

formação em aquisição de L2 e metodologia de investigação interessados em saber como se processa a aprendizagem em sala de aula. Doughty (2003) conduziu estudos comparativos, ainda que a um nível geral, e os resultados obtidos indicaram então que (a) quando a sala de aula é a única oportunidade para exposição à língua, a instrução é benéfica, (b) quando, associada a uma quantidade fixa de exposição existem quantidades diversas de instrução, os resultados são ambíguos, *i.e.*, podem ter duas interpretações: mais instrução é benéfico ou mais instrução serve para mais exposição à L2. Contudo, quando o contrário se verifica, *i.e.*, quando diferentes quantidades de exposição são associadas a uma quantidade fixa de instrução, tomando em conjunto a instrução – mais – a exposição, parece haver vantagens para a instrução da L2; (c) quando os estudos variaram as quantidades de instrução e de exposição à L2 de modo independente, então os resultados positivos em conjunto com todos os outros saíram reforçados (Doughty 2003: 261).

Long (2007: 122), fazendo o ponto da situação, não tem dúvidas em afirmar que a investigação em aquisição de L2 demonstra que, de facto, a instrução formal ajuda quando está adequada ao estágio de desenvolvimento do estudante e ajustada no tempo para que o sentido e a função da nova forma apresentada seja facilmente entendida. Está provado que só a exposição à língua não é suficiente, como argumentavam Krashen e outros (Krashen 1985, 1993; Krashen & Terrell 1983). E acrescenta:

É logicamente impossível ‘desaprender’ opções de L1 na ausência de evidência no input sobre a sua impossibilidade na L2. Esta situação acontece potencialmente sempre que possibilidades estruturais num dado domínio gramatical da L2 (por ex., colocação do advérbio em Inglês) constituem um subconjunto destas na L1 (por ex., Espanhol; White 1983). O mesmo pode ser verdade para relações menos marcadas na L1 / mais marcadas na L2 (ver, por ex., Schachter 1990), especialmente se as estruturas da L2 são perceptivamente não salientes e / ou comunicativamente redundantes. (Long 2007: 122)⁵⁹

⁵⁹ No original: *It is logically impossible, moreover, to “unlearn” L1 options in the absence of evidence in the input about their impossibility in the L2. This situation potentially arises whenever structural possibilities in a given L2 grammatical domain (p. ex., adverb placement in English) constitute a subset of those in the L1 (p. ex., Spanish; White, 1987). The same may be true of less marked L1 / more marked*

Estes argumentos, associados aos efeitos positivos do ritmo relativamente mais rápido de aprendizagem em ambiente instrucional, destroem a proposta radical para o ‘foco no sentido’ e para o ‘foco em formas’. Long propôs como alternativa o ‘Foco na Forma’ que implica uma orientação da atenção do aprendente para alvos linguísticos problemáticos, “que surgem, em contexto, numa qualquer lição orientada para a comunicação. [Esta abordagem] Pode ajudar a que os aprendentes ‘notem’ itens no *input*, que de outro modo lhes escapariam, assim como ‘desfazamentos’ entre o *input* e as formas desviantes do seu *output*, especialmente quando não há quebras de comunicação” (Long 2007: 122-123).

Assim, como tem sido repetidamente demonstrado ao longo destes mais de trinta anos de investigação em Aquisição de L2, os estudantes não aprendem as estruturas gramaticais nem os itens lexicais um de cada vez, nem pela ordem por que aparecem nos programas ou nos manuais, nem de acordo com o que é apresentado pelo professor. Pelo contrário, com algumas modificações, devido à influência da L1, eles adquirem as estruturas genericamente pela mesma ordem, independentemente da sequência instrucional ou do foco pedagógico da sala de aula. Dentro de muitas estruturas, a aprendizagem segue processos não-lineares, passa por sequências de interlíngua aparentemente universais e imutáveis e os erros surgem como parte necessária ao processo de aquisição. Este mesmo autor ao afirmar que não há uma teoria dominante em Aquisição de L2, nem mesmo uma que satisfaça a maioria dos investigadores, identifica, numa perspectiva crítica, a existência de múltiplos problemas que impossibilitam a elaboração de uma tal teoria minimamente adequada (Long 2007: 21-40).

Na realidade, as línguas podem ser aprendidas sem serem ensinadas e, assim sendo pode perguntar-se que papel terá o ensino. Perante esta questão, Leiria (2007) apresenta uma resposta transparente

L2 relationships (see, p. ex., Schachter, 1990), especially if the L2 structures are perceptually nonsalient and / or communicatively redundant. (Long 2007: 122).

As línguas aprendem-se. Não se ensinam. Ensino e aprendizagem são realidades bem distintas. Aquilo que é ensinado pode ser aprendido muito mais tarde ou nunca; em contrapartida, muita coisa surge como aprendida sem ter sido ensinada. O ensino serve apenas para acelerar a aprendizagem. O conhecimento explícito, fornecido na sala de aula, pode precisar de muita automatização até se transformar em conhecimento implícito disponível para uso online.

(...) O ensino serve para, fornecendo amostras de língua mais transparentes do que as situações de comunicação, ajudar a segmentar o discurso, facilitando a identificação de sequências sonoras e associando-lhes sentido; serve para chamar a atenção para certos aspectos da língua que, de outro modo, poderiam passar despercebidos ou que só mais tarde seriam notados. (Leiria 2007: s/p)

Se a Abordagem Comunicativa já enfatizava a importância dos exemplos de língua retirados da vida quotidiana, os resultados actuais da investigação em aquisição permitem ir bastante mais longe, alertando não apenas para a importância da interacção e das reformulações na aprendizagem da L2 mas também para a resolução de *tarefas*, enquanto problemas que o estudante, resolvendo facilmente na sua L1 não o pode fazer na L2, porque não possui os instrumentos necessários (competências gerais de comunicação na L2, como a lexical, gramatical, sociolinguística, pragmática, discursiva, estratégica).

Nunan (2004: 1) considera que, pedagogicamente, o Ensino de Língua Baseado em Tarefas (ELBT) veio reforçar vários princípios e práticas, dos quais destaca os seguintes:

- uma abordagem baseada em necessidades para selecção de conteúdo
- uma ênfase em aprender a comunicar pela interacção na língua alvo
- a introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem
- a criação de oportunidades para os aprendentes se focarem na língua e no próprio processo de aprendizagem
- um melhor uso das experiências pessoais dos aprendentes enquanto contribuições importantes para aprendizagem em sala de aula

- a ligação da aprendizagem da língua em aula com a língua fora dela

São razões muito válidas que confluem para a realização do sonho de qualquer professor que deseje fomentar nos seus estudantes o gosto pela aprendizagem da língua e dos valores culturais nela integrados através de uma participação activa. Lançado o desafio, cumpre aos agentes de ensino experimentar e descobrir formas de aplicar e melhorar estas práticas mais recentes, adequando-as às suas realidades quotidianas.

1.4 Síntese

Ao percorrer o caminho que foi sendo desenvolvido na área da didáctica das línguas não maternas assistimos a uma oscilação de foco que, tendo incidido primeiro no ensino, se orientou depois para a aprendizagem, procurando uma complementaridade ao se centrar no estudante e na compreensão da forma como a língua é aprendida⁶⁰. Tendo chegado a um impasse, a procura de melhores métodos de ensino motivou a mudança de perspectiva em busca de um conhecimento mais profundo sobre como se processa a aprendizagem da língua e quais as dificuldades, estratégias, ritmos, necessidades sentidos pelo aprendente, dando origem a uma nova área de estudos sobre aquisição de segunda língua. Os resultados surpreendentes parecem estar a conduzir a uma nova abordagem para reorientar o ensino das línguas sendo o recurso a tarefas a sua expressão mais visível. É natural, pois, que se assista actualmente a um reequacionar de abordagens já aplicadas, agora com um novo olhar mais informado pelos resultados da investigação em aquisição de L2, separando mais claramente as funções do ensino mas adequando-se às características e necessidades do público alvo. É neste contexto que a aprendizagem da língua baseada em tarefas se enquadra, priorizando a autenticidade da língua pelo uso que dela fazem os falantes nativos, enquanto, simultaneamente, se integra nesta era de rápida globalização em que se verifica um crescente

⁶⁰ Actualmente, verifica-se uma tendência para o desenvolvimento de estudos mais orientados para a compreensão do papel que desempenham, na aprendizagem, as representações que o estudante faz da língua que aprende ou a consciência linguística que o aprendente desenvolve nas sucessivas aproximações que faz à língua (cf. por exemplo, Melo & Sá 2008, Ançã 2008, Oliveira 2005). No entanto, esta tendência parece ficar reduzida estatisticamente dentro de si mesma, não ‘mergulhando’ nem nos processos de aprendizagem nem de aquisição de L2 nem analisando e apresentando informação pertinente para o ensino do Português europeu como LNM.

reconhecimento da importância da aprendizagem (e conseqüentemente do seu ensino) de novas línguas.

Já em 1989, numa altura em que o ensino de língua baseado em tarefas estava apenas a despertar (cf., por ex., Candlin 1987, Prabhu 1987), Nunan, num livro intitulado *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, apresentou uma primeira e importante visão sobre o papel que as tarefas poderiam desempenhar na aprendizagem da língua, explorando processos dinâmicos para as ‘construir’. Nele o autor procurava fazer “uma introdução equilibrada dos aspectos teóricos e práticos para ‘desenhar’ tarefas comunicativas” (Nunan 1989: 1). Em 2004, retomando o seu anterior trabalho, o autor apresenta *Task-Based Language Teaching*, no qual reflecte sobre o conceito de ensino baseado em tarefas, actualizando-o, e sobre como as fazer funcionar, apresentando um modelo que articula a relação entre as tarefas e os outros elementos programáticos, incluindo uma base empírica para o uso das tarefas no ensino de L2.

Também Long (2007), ao continuar a defender a importância das reformulações (‘recasts’) na aprendizagem da L2, faz um balanço positivo dos mais recentes resultados da investigação, demonstrando que, tanto em estudos globais como longitudinais, as reformulações existem numa frequência relativamente elevada. Considera que tais resultados são encorajadores e contêm implicações para a pedagogia e metodologia do ensino da língua (2007: 75-76), apesar da bipolarização de posições entre pedagogos. Estas constatações vêm, também, contribuir para a mudança do panorama pedagógico do ensino das línguas e reforçar as novas propostas onde as **tarefas** surgem como conceito nuclear no Ensino de uma L2, podendo mesmo vir a fazer parte, de acordo com Long (2007), num futuro mais ou menos próximo, de uma potencial nova teoria para o ensino de línguas.

Entretanto, muita investigação vai sendo desenvolvida para ajudar a compreender os, ainda, muitos problemas que subsistem ao considerar-se a ‘tarefa’ como uma unidade de análise. É, por exemplo, como veremos no Capítulo 3, a investigação sobre sequenciação e gradação de tarefas que se interliga, naturalmente, com a noção de ‘complexidade’ e com a necessidade de adequação textual (a que Long chama de ‘elaboração’). Este parece ser um caminho promissor na área do ensino e da aprendizagem de línguas.

2. Educação a distância e aprendizagem de línguas

2.1 Introdução

Os últimos anos têm testemunhado uma expansão significativa na criação de oportunidades de aprendizagem de línguas a distância. O desenvolvimento tecnológico nas áreas da comunicação e informação assim como as mudanças sociais e a necessidade de criar novos perfis laborais têm contribuído para uma crescente tomada de consciência na procura da educação a distância (Trindade, 2000: 43). No caso da aprendizagem e do ensino de línguas, o facto torna-se bastante significativo porque se assiste actualmente a uma cada vez mais ampla disponibilização de tecnologias que permitem pôr em contacto alunos e professores, a um ritmo rápido, criando mais possibilidades de comunicação com formas mais inovadoras de interacção. De facto, actualmente é possível que professores e estudantes possam comunicar uns com os outros, quer em tempo real, quer em tempo diferente, mesmo que se encontrem distantes. Os programas de língua a distância incluem inúmeros elementos e práticas, que vão dos tradicionais cursos por correspondência com material impresso, a cursos inteiramente *online* com múltiplas oportunidades para interacção, apoio e *feedback*, entre estudantes e professores e entre os próprios estudantes.

..... *para indivíduos* >>> >>> *para grupos*

Cursos tradicionais por correspondência	Cursos com base em materiais impressos e com sistemas de suporte electrónico	Cursos multimédia combinando meios síncronos e assíncronos	Chats em tempo real, audio-conferência, via ambiente virtual de aprendizagem (AVA), materiais em texto enviados por correio ou por via electrónica	Aulas de língua distribuídas por satélite para múltiplos locais
---	--	--	--	---

Quadro 2.1 *Um espectro de contextos de aprendizagem de língua a distância (adapt. de White, 2003:8)*

O quadro 2.1, apresentado por White (2003: 8), ilustra a diversidade de cursos e tecnologias que apoiam a aprendizagem e introduz várias dimensões importantes ao longo das quais podem variar as oportunidades de aprendizagem de língua a distância incluindo os meios usados, as oportunidades de interacção, as fontes de apoio para uma aprendizagem individual e/ou para aprendizagem em grupo.

Ao apresentar este quadro, a autora faz uma chamada de atenção para o facto de não estarem aqui incluídas as componentes mais importantes da aprendizagem de língua a distância que são as pessoas e os processos, ou seja, os participantes e os meios pelos quais as experiências de aprendizagem são estabelecidas dentro do contexto a distância, alertando também para a enorme diferença entre a aprendizagem e o ensino em contextos tradicionais e em contextos abertos e a distância. No primeiro caso, a aprendizagem e o ensino ocorrem num mesmo contexto espaço-temporal, enquanto em educação a distância, a aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar como em casa, no local de trabalho ou num outro contexto de estudo e em qualquer momento, de acordo com os horários de cada estudante e nas mais diversas faixas horárias.

A distância pode, portanto, ser vista em relação ao tempo e ao lugar, ou espaço, em que acontece e em relação à conjugação entre estas duas dimensões com diferentes combinatórias entre elas (mesmo tempo – mesmo lugar; mesmo tempo – lugar diferente; mesmo lugar – tempo diferente; lugar diferente – tempo diferente). Assim, os contextos de aprendizagem a distância diversificam-se, podendo recorrer-se a tecnologias que permitem processos síncronos e assíncronos para aprendizagem e também à combinação entre elas, construindo meios multi-síncronos (Mason, 1998) que tem como objectivo juntar as vantagens de ambos. Os sistemas assíncronos oferecem a vantagem da flexibilidade, uma vez que o acesso ao conteúdo do curso pode ser feito no lugar e no tempo escolhidos de acordo com a disponibilidade do estudante. Os sistemas síncronos permitem comunicação em tempo real e, naturalmente, possibilitam uma comunicação directa entre professor e estudante e entre estudantes, facilitando a criação de comunidades de aprendizagem, possibilitando interacções espontâneas e recebendo *feedback* imediato dentro do grupo.

2.2 Modelos de ensino: Clássico vs Moderno

O novo paradigma para o ensino, resultante da conjugação entre distância e contextos de aprendizagem, é radicalmente diferente dos contextos de aprendizagem tradicional não só pelo forte suporte tecnológico envolvido, e em permanente expansão, mas também por novas formas de encarar o próprio processo de aprender. A flexibilidade de tempo e espaço, resultante das novas possibilidades de interligar professores, estudantes e conteúdos, veio remodelar de forma decisiva os modelos clássicos centrados no professor e tornar relevante a aprendizagem enquanto processo dinâmico resultante da actividade de processamento individual da informação.

A relação entre a tecnologia e a pedagogia altera, de forma radical, o modo como se procura e se encontra informação bem como o conhecimento que pode ser gerado, indo interferir nas funções do professor, no papel do aluno e na forma como a informação é disponibilizada. Quem aprende não fica limitado a um único livro e quem ensina não ‘impõe’ o seu conhecimento porque as múltiplas fontes de informação disponíveis permitem a descoberta de caminhos com diversificadas implicações na aprendizagem. Esta é orientada pelo professor mas está directamente interrelacionada com os aspectos cognitivos, afectivos e sociais de quem quer aprender. Este novo paradigma no ensino e na aprendizagem, permitido pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, implica que se torna necessário encontrar e desenvolver processos que promovam a transformação da informação em conhecimento. A aprendizagem passa a ser vista em termos de um processo activo, criativo e interactivo, e tem de ser reconhecida como um acto no qual o aprendente desempenha um papel de construtor activo de conhecimento (Rüschoff 2001).

Bidarra (2001) afirma que a “tele-aprendizagem assenta em duas actividades: (...) a **iniciativa individual** traduzida na apropriação de conhecimentos e a **interacção** entre professores e colegas como modo de expressar conhecimentos, individualmente ou em grupo” (2001: 43)⁶¹. No quadro 2.2, apresentado abaixo, é exposto, de forma simples, o

⁶¹ Os negritos foram acrescentados por mim.

contraste entre o modelo clássico de aprendizagem e o novo modelo, associando os suportes tecnológicos a este vinculados.

Modelo Clássico	Modelo Novo	Suporte Tecnológico
Aulas presenciais	Exploração individual	Permite acesso à informação através de computadores ligados à rede
Assimilação passiva	Aprendizagem (inter)activa	Implica o desenvolvimento de competências técnicas e simulações em computador
Actividade individual	Aprendizagem em grupo	Recorre ao uso de ferramentas de trabalho colaborativo e correio electrónico
Professor omnisciente	Professor como orientador	Permite o acesso a especialistas através da rede sempre que necessário
Conteúdo fixo	Conteúdo variável	Implica o uso de ferramentas de edição e difusão em rede
Homogeneidade	Diversidade	Permite o acesso a uma variedade de recursos disponíveis na rede

Quadro 2.2 *Comparação de modelos de aprendizagem (Bidarra, 2001: 43)*⁶²

Em educação a distância, a construção de conhecimento passa por encontrar estratégias de mediatização adequadas aos conteúdos. No caso específico da aprendizagem e do ensino de uma língua a distância, estes (i) têm de facilitar a apresentação de situações de comunicação real e amostras válidas de língua, com possibilidades de hiperligações a obras de referência e a documentos disponibilizados na *web*; (ii) têm de incluir propostas de exercícios e de actividades com oportunidades síncronas e assíncronas para contactos com o professor, com a comunidade de aprendentes e com falantes nativos; (iii) deverão ainda proporcionar o contacto com tarefas cuja resolução passará pelo uso da língua em contextos tão próximos quanto possível de situações quotidianas.

⁶² Quadro adaptado de Reinhardt, 1995.

Mason (2003: 91) apresenta três aspectos que considera centrais na caracterização da educação a distância e de eLearning. O primeiro diz respeito ao conteúdo central do curso que é pré-preparado, sob forma impressa, ou no caso da aprendizagem *online*, sob a forma de páginas *web* em rede, que podem usar conjuntos de exercícios multimídia, simulações, ilustrações e actividades. O segundo aspecto refere-se à comunicação que, quer com o tutor ou com outros estudantes, ocorre em grupo ou em trocas individuais que podem ser em situação *online* ou presenciais. Por fim, o terceiro aspecto relaciona-se com os recursos extra que podem ser fornecidos pelo próprio gestor do curso ou através de *links* para outros sítios da *web*.

Ao reflectir sobre a experiência adquirida em muitos anos de prática com cursos a distância baseados em texto impresso, Mason retira várias lições para os novos ambientes, sejam eles parcial ou totalmente *online*:

- a) a necessidade de manter a comunicação entre tutor e estudante como forma de manter e aumentar a motivação, dado o isolamento em que se encontram os estudantes;
- b) a falta de tempo que estes sentem, sendo, por isso, importante que haja flexibilidade na própria concepção de cursos e sejam fornecidas orientações claras sobre processos eficientes de estudo;
- c) a utilização dos conhecimentos adquiridos na preparação de documentos escritos para a educação a distância que atingiu um elevado grau de desenvolvimento e continua a ser muito relevante para o ensino *online*.

A mesma autora, reflectindo sobre facilidade de acesso e a flexibilidade possibilitadas pelo uso da *web* em educação, torna explícitas as várias vantagens passíveis de serem implementadas em cursos de língua. A saber:

- a) a comunicação *online* assíncrona, não contendo os estímulos e as reacções imediatas da comunicação face-a-face, permite uma maior reflexão no que é transmitido bem como o registo das interacções havidas;
- b) a multiplicidade de caminhos para navegar oferecida pelo hipertexto, se pode gerar alguma dispersão e superficialidade, também pode encorajar os estudantes, tanto para ir ao encontro das suas necessidades de aprendizagem, como para se concentrarem no que já conhecem e encontrarem interrelações entre ideias e conceitos;
- c) o trabalho colaborativo em ambientes *online*, apesar da resistência que tem encontrado por parte dos estudantes, apresenta vantagens por possibilitar o

desenvolvimento de um ambiente de construção de comunidades de aprendizagem, tal como é salientado por Brown (2001), citado em Mason (2003: 95)⁶³ que considera útil não apenas pelo sentido associativo que transmite aos estudantes mas também porque (i) os mantém integrados no programa, (ii) promove empenhamento e (iii) facilita a aprendizagem colaborativa, encorajando-os à continuação da comunicação depois de terminado o curso ou o programa.

2.3 O contexto, a aprendizagem e o estudante

Em situação de aprendizagem de uma língua a distância, os estudantes são confrontados com exigências e oportunidades novas, muito diversas daquelas que terão experienciado em aulas presenciais. Cynthia White (2003) identifica quatro áreas fundamentais em que o contexto de aprendizagem de uma língua a distância difere da experiência da sala de aula:

- (1) O isolamento existente no estudo e a necessidade de manter a motivação inicial sem os horários regulares e com um acesso limitado a interações em tempo real;
- (2) A diferente mediação feita pelo professor que muda na forma e no modo como interage, o que se pode manifestar na atenção prestada aos aspectos afectivos e na comunicação mais frequentemente assíncrona do que em tempo real;
- (3) A necessidade de uma maior consciência que o aprendente deverá ter sobre a sua própria forma de aprender e sobre as suas capacidades enquanto gestor da sua própria aprendizagem;
- (4) A aprendizagem que o estudante terá de desenvolver para trabalhar com a diversidade de tecnologias, com a comunidade de estudantes interligada em rede e com o acesso a novos espaços de aprendizagem.

⁶³ No original: *Community-building should be emphasized not just for the sense of togetherness it provides students, but also to help keep the students in the class and in the program, to promote full engagement in the class, to facilitate effective collaborative learning, and to encourage continued communication after the course or program is complete for development and career services purposes.* (Brown 2001:34 *apud* Mason 2003: 95)

No entanto, apesar dos obstáculos iniciais sentidos aquando da sua entrada no contexto de educação a distância, a mesma autora constata que os estudantes descobrem muitas e novas oportunidades de aprendizagem, como (a) a flexibilidade de acesso em termos de tempo e espaço, (b) uma maior liberdade para aceder a fontes de língua e a interacção mais relevante para as necessidades individuais, (c) a possibilidade de desenvolver capacidades de auto-orientação e (d) de gestão das experiências de aprendizagem, bem como (e) as oportunidades de construir uma abordagem mais independente à aprendizagem da língua. Num ambiente de aprendizagem a distância, o ingrediente-chave em todo o processo está no estudante e na sua capacidade de aprender a qualquer momento, em qualquer lugar, fazendo simultaneamente parte de uma comunidade de aprendentes (White 2003: 33). Por isso, afirma que “a capacidade que cada aprendente tem para identificar, participar e gerir experiências de aprendizagem que coincidam com as suas necessidades, se torna essencial para beneficiar completamente das oportunidades disponíveis na aprendizagem a distância” (White 2003:1)⁶⁴.

Como resultado de investigação realizada junto de estudantes, professores e investigadores, White desenvolveu a ideia da construção de uma interface entre o aprendente e o contexto de aprendizagem enquanto uma primeira tentativa, dentro da área, de apresentar uma teoria de aprendizagem de língua a distância e também uma tentativa de identificar aspectos essenciais dessa mesma aprendizagem (White 2003: 89). O processo é visto como uma ponte construída pelos estudantes entre as suas necessidades, preferências, experiências anteriores, capacidades e crenças e entre as características particulares do contexto de aprendizagem a distância. Para o fazer, os estudantes precisam de identificar os elementos que, dentro do contexto, são adequados para eles e assim usá-los para construir um ambiente individual de aprendizagem. A teoria contém três dimensões: (i) o aprendente, (ii) o contexto e (iii) a interface entre ambos:

(i) A ‘dimensão **aprendente**’ alerta para os tipos de diferenças que os estudantes trazem para o processo de aprendizagem a distância. Inclui qualquer conhecimento anterior da língua alvo, de como aprender uma língua e do próprio ambiente a distância, capacidades relacionadas com aprendizagem em outros contextos e do seu próprio

⁶⁴ No original: *The ability of each learner to identify, participate in and manage learning experiences, which match their learning needs, is essential to fully benefit from the opportunities available in distance learning* (White 2003: 1).

envolvimento enquanto alunos com os seus próprios atributos, conceptualizações e afectos (Breen 2001, referido em White 2003: 90);

(ii) A ‘dimensão **contexto**’ inclui as características do curso (ex., apoio, oportunidades de interacção, flexibilidade, controlo de estudantes) as múltiplas fontes para aprendizagem da língua (*‘input’*, *i.e.*, amostras de língua válidas e capazes de chamar a atenção para aspectos relevantes da língua) e envolve todas as circunstâncias, pessoas, coisas e acontecimentos através das quais a aprendizagem pode ser levada à prática. Os aprendentes podem seleccionar e estruturar elementos dentro do contexto para criar e otimizar o seu próprio ambiente;

(iii) A ‘dimensão **interface**’ é simultaneamente o lugar e os meios pelos quais o aluno encontra o contexto, interage com ele, afectando-o e deixando afectar-se por ele. A interface não é um atributo fixo porque a forma como se desenvolve depende de factores relacionados com o estudante e com o contexto.

Cynthia White considera o desenvolvimento da interface como uma forma de desenvolver também os *skills* da língua alvo e, através de uma comparação entre os ambientes de aprendizagem a distância e em sala de aula, mostra que, neste último, é o professor que desempenha a função de mediador. Nessas condições o estudante não necessita de desenvolver, monitorar e manter os seus processos de trabalho dentro e com o contexto de aprendizagem.⁶⁵ Assim, a interacção entre o estudante e o contexto pode realçar ou inibir o desenvolvimento da interface conforme essas interacções contribuam, ou não, para ir ao encontro das necessidades de cada aprendente.⁶⁶

A construção de um ambiente de aprendizagem engloba necessariamente a construção de espaços didácticos onde se cruzem os conteúdos e onde a informação possa circular.

⁶⁵ Como escreve a autora, *Learners must develop the interface in order to develop the TL skills within the distance context. In face-to-face classrooms the teacher mediates between each learner and the TL, by planning, providing instructions and directions, monitoring understanding and performance, providing feedback, answering questions, providing further guidance, and evaluating the effectiveness of particular classroom activities. There is much less need for classroom learners to develop, monitor and maintain their own means of working with and within the learning context. This key facet of distance language learning has tended to be overlooked* (White 2003: 92).

⁶⁶ Este será, com certeza, um assunto a investigar pois, no planeamento e concepção de um curso de língua a distância, a existência destas três dimensões (aprendente, contexto e a interface a construir entre ambos) poderá contribuir para uma mais harmoniosa conjugação entre diversidade de conteúdos, diversidade de estilos e perfis de aprendizagem bem como diversidade nas possibilidades para cada aprendente se confrontar com os conteúdos e as actividades.

Segundo Bidarra 2004, a perspectiva actual na construção de hiperespaços didácticos, que visem processar informação para gerar conhecimento, assenta basicamente em três pilares:

- (i) A *aprendizagem situada*, que usa o contexto como forma de integrar a aprendizagem em situações e actividades do quotidiano, possibilitando a construção de conhecimento “através das interacções entre aprendentes e destes com o ambiente”;
- (ii) O *conhecimento distribuído*, que utiliza as possibilidades de ‘conectividade’ entre todos os agentes dos processos de ensino e de aprendizagem, retomando a dinâmica das interacções sociais, procurando a resolução de problemas e ultrapassando as situações de isolamento, características da educação a distância; e
- (iii) O *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).

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

2.4 A aprendizagem de língua assistida por computador e a distância

2.4.1 Os primeiros tempos

A Aprendizagem de Língua Assistida por Computador (ALAC)⁶⁷ constitui actualmente uma área de crescente e dinâmica investigação. Segundo Davies (2002), trata-se de uma abordagem ao ensino e à aprendizagem de língua na qual o computador é usado

⁶⁷ Tradução portuguesa para o que é internacionalmente designado por *CALL* (*Computer Assisted Language Learning*).

como ajuda à apresentação, reforço e avaliação de material a ser aprendido, incluindo, habitualmente, bastante componente interactiva⁶⁸. Por outro lado, Kern & Warschauer (2000) descrevem o Ensino de Língua Baseado em Redes (ELBR) como “o ensino de língua que envolve o uso de computadores ligados uns aos outros tanto em redes locais como globais” (2000: 1). Numa breve apresentação histórica da ALAC, mostram como o computador e os desenvolvimentos na tecnologia têm sido usados, e se têm adaptado, ao longo das diferentes mudanças de orientação no ensino e na aprendizagem de línguas que, genericamente, classificam como estrutural, cognitiva e sociocognitiva⁶⁹. Mais concretamente, estes autores referem-se às três metáforas propostas por Charles Crook (1994) para as actividades educacionais baseadas em computador – a metáfora tutorial (ou o computador como tutor), a metáfora da construção (computador como aluno) e metáfora da ‘caixa de ferramentas’ (computador como ferramenta) – e relacionam-nas com as múltiplas funções no ensino e na aprendizagem das línguas (Kern & Warschauer 2000: 7).

Os primeiros programas consistiam em tutoriais de gramática e de vocabulário combinados com exercícios estruturados de acordo com modelos prévios que incluíam o *feedback* imediato à correcção das respostas enquanto era enfatizado o papel da repetição como sendo essencial à aprendizagem. Esta época correspondeu aos programas tradicionais que apresentavam um ‘estímulo’ ao qual o estudante reagia fornecendo uma ‘resposta’, sendo a ‘Análise de erros’ e o ‘*feedback*’ características dessa fase tradicional de ALAC. Depois, numa perspectiva mais cognitiva e construtivista da aprendizagem, a preocupação centrou-se no desenvolvimento de programas que exploravam modelos em que os aprendentes construía o seu conhecimento novo através da exploração de espaços delimitados e constituía

⁶⁸ No original: *Computer Assisted Language Learning (CALL) is often perceived, somewhat narrowly, as an approach to language teaching and learning in which the computer is used as an aid to the presentation, reinforcement and assessment of material to be learned, usually including a substantial interactive element* (Davies 2002).

⁶⁹ Esta é uma classificação que reformula e aprofunda a proposta feita anteriormente por Warschauer (1996) que distinguia três fases: Behaviorista, Comunicativa e Integrativa, sendo esta última marcada pela introdução dos sistemas multimédia e pela *Internet*. Os primeiros tornaram possível que a leitura, a escrita, a fala e a compreensão oral se juntassem numa única actividade, permitindo que o aprendente passasse a controlar o seu ritmo ao longo dos materiais de aprendizagem. A *Internet*, assente em tecnologia multimédia, veio possibilitar a comunicação síncrona e assíncrona entre estudantes e professores e pode desencadear muitas novas tarefas como pesquisas na *Web*, escrita colaborativa, etc.. (Warschauer 1996; Warschauer & Healey 1998).

oportunidades não apenas para testar hipóteses mas também para procurar soluções para pequenos problemas. As abordagens dos fins dos anos oitenta e princípio dos anos noventa, ao explorarem as potencialidades multimédia, permitiram o desenvolvimento de CDs, a que se podia associar som e imagem à apresentação de exemplos de língua, e de videodiscos interactivos, em que era possível recorrer a simulações e onde o aprendente podia desempenhar uma função personalizada com um maior ou menor grau de complexidade dentro do contexto da aprendizagem. A colocação de *drives* para CD-Rom nos computadores pessoais, a capacidade para armazenar, com qualidade, texto, som, imagens e vídeo foi sendo consideravelmente aumentada e acompanhada de idêntico incremento na diversidade de *software*. Eram, de facto, abordagens mais explorativas e menos centradas no professor, as que integraram a primeira fase multimédia na Aprendizagem de Língua Assistida por Computador, em que foram usados registos de som e imagem, parada e em vídeo, tendo sido desenvolvidos videodiscos interactivos para aprendentes de língua⁷⁰. Assistiu-se também a uma mudança significativa nas abordagens sociocognitivas dado que a dinâmica que se havia estabelecido entre o aprendente e o computador deu lugar à interacção entre os estudantes, através do computador. Esta mudança é plenamente justificada tanto pela teoria como pela tecnologia. Numa perspectiva teórica, a procura de uma comunicação autêntica que incentivasse a prioridade no sentido da comunicação, mais do que na estrutura da língua, passou a ser considerada essencial para gerar aprendizagem; numa perspectiva tecnologia, o desenvolvimento da ligação de computadores em redes tornou possível o seu uso como veículos para a interacção humana (Kern & Warschauer 2000:11).

O lançamento da *World Wide Web*, em 1992, veio oferecer um ainda mais amplo potencial para aprendizagem e para ensino de línguas, embora exigindo uma cada vez maior atenção aos conteúdos. Por um lado, embora o recurso mais sofisticado a processos multimédia dentro desta área (ALAC) tenha mostrado avanços significativos da tecnologia em relação ao que já existia, os programas não eram ainda

⁷⁰ De acordo com Davies (2002) há exemplos muito imaginativos que ilustram bem esta fase multimédia de ALAC. São eles, o *Montevideo*, (Schneider & Bennion 1984), *Expodisc* (Davies 1991) e *A la rencontre de Philippe*, (Furstenberg 1993)

suficientemente inteligentes para serem verdadeiramente interactivos (*Id.*: 10).⁷¹ Por outro lado, como refere Chappelle (2000: 209), a língua não podia ficar presa à “armadilha conceptual do ‘método do computador’”⁷² que limitava os investigadores às diferenças entre as actividades de aprendizagem assistidas por computador e as outras actividades de sala de aula. Tornava-se cada vez mais forte a necessidade, não só de avaliar os efeitos das características de ALAC, como também da procura de orientação na investigação desenvolvida pelos estudos em Aquisição de L2 que apontava para a investigação deste tipo de Aprendizagem em contexto de sala de aula e para os factores socioculturais relacionados (*Id.*:210).

De facto, a segunda década de desenvolvimento de actividades de aprendizagem de Língua mediada pela *Internet* tem mostrado que existe uma “segunda onda” na pedagogia de L2, orientada para a interculturalidade das “colaborações a distância” (Kern, Ware & Warschauer 2004: 243). Thorne (2006), ao referir-se a esta “segunda onda”, interpreta-a como: (i) uma “ênfase na aprendizagem aglutinada de línguas distintas”⁷³ dentro de modelos de competência e pragmática interculturais; (ii) um alargamento do contexto de instrução de aprendizagem de língua com base em actividades localizadas em sala de aula para uma interacção entre comunidades e a nível internacional; (iii) uma problematização de conceptualizações de comunicação e de cultura dentro da pedagogia e investigação de L2 (Thorne 2006: 4). Ainda, de acordo com este autor, o aspecto mais forte da Comunicação Mediada por Computador (CMC) consiste em fazer com que os estudantes desenvolvam relações significativas (*i.e.*, baseadas no sentido) uns com os outros, usando a língua que aprendem. Esta aspiração é central na maior parte dos projectos de Educação Intercultural em Língua Estrangeira⁷⁴ (*Id.*: 5).

⁷¹ Este aspecto está em mudança com o desenvolvimento das Tecnologias de Língua Humana (TLH), um novo termo que engloba áreas de investigação dentro da esfera da Engenharia da Linguagem em que estão a ser desenvolvidos actualmente sistemas vários que possibilitam tradução automática de texto e, também, sistemas de síntese e de reconhecimento de fala (Gupta & Schulze 2007).

⁷² “(...) conceptual “computer method” trap (...)” (Chappelle 2000: 209). Neste estudo, a autora faz uma síntese do percurso feito dentro da área, desde o “mito do *CALL method*” até a necessidade de se estabelecer uma ligação com a investigação em Aquisição de L2.

⁷³ No original: *an emphasis on embedding discrete language learning* (Thorne 2006: 4).

⁷⁴ “*Intercultural Foreign Language Education (ICFLE)*” é uma area de estudos que salienta o uso da informação da *Internet* e ferramentas da comunicação para suportar diálogos interculturais, debates,

A Aprendizagem a Distância, que acontece, geralmente, em lugar e tempo escolhidos por cada estudante, de acordo com o seu próprio ritmo e com as suas necessidades, envolve a adopção de múltiplos meios na estruturação de cursos mantendo o carácter essencialmente aberto da aprendizagem a distância. Actualmente, estão bastante divulgados o *eLearning*⁷⁵ e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)⁷⁶ que vieram disponibilizar mais recursos para a comunicação entre estudantes, entre estes e professores, assim como entre estudantes e falantes nativos, e tornar possível a adequação do espaço a formatos e especificidades orientados para os mais diversos fins. Na realidade, abrem mais oportunidades ao trabalho colaborativo e à formação de comunidades nas quais pode ser gerado um ambiente de partilha e de prática de conhecimentos entre membros de grupos com interesses, actividades e dificuldades semelhantes (Salmon 2000, referido em Lee 2006: 142). É, também, possível recorrer, não só a um processo complementar, o *blended learning*, que combina a aprendizagem a distância com aulas presenciais, como ainda a sistemas híbridos, que contêm colecções de materiais disponibilizados em CD-Rom (ou através de uma *intranet* institucional), com *links* para a *web* e com contactos regulares com os tutores através de *e-mail*, telefone ou videoconferência.

O CD-Rom surge, assim, como um meio de disponibilização de conteúdos, apresentando várias vantagens uma vez que permite, com mais qualidade e comodidade, aceder a exercícios que envolvam audição e visionamento *offline* de vídeos e textos áudio, por exemplo, sem as demoras de *download* que, muitas vezes, se verificam *online*. Felix (2001), uma entusiasta da utilidade da *web* na aprendizagem e no ensino de línguas, aconselha o recurso a sistemas híbridos para evitar potenciais problemas

perquisa colaborativa e interacções sociais menos estruturadas internacionalmente, dispersas por grupos de estudantes que são, eles próprios, membros de outros diversificados grupos linguísticos e culturais. (Thorne 2006: 2)

⁷⁵ De acordo com Hewer (2007), o termo *e-learning* (electronic learning) transformou-se, nos últimos anos, numa palavra muito em voga. Para uns descreve qualquer aplicação das TIC ao ensino e à aprendizagem, desde o processador de texto até a um curso totalmente disponibilizado na *Web*. Para outros, tem um sentido muito mais limitado significando apenas aprendizagem a distância na *Internet*.

⁷⁶ Estes sistemas, também referidos como 'plataformas de Aprendizagem' são, ainda segundo a mesma fonte (Hewer 2007), 'pacotes' baseados na *Web* concebidos para ajudar os professores a criar cursos online, juntamente com facilidades de comunicação entre professor- estudante e entre estudantes.

técnicos, uma vez que é possível conjugar CD-Roms e *Web*, ao mesmo tempo que adverte para fraquezas dos avanços tecnológicos, sobretudo devido a problemas relacionados com *plug-ins* e com falta de normas que sejam universalmente aceites (2001: 189-190). Também Dieter Wolff (2003), citado por Davies *et al* (Mod. 2.3, 2007)⁷⁷, afirma que, para serem eficientes, “os cursos baseados na *Web* devem ser *blended* ou híbridos, *i.e.*, para além dos módulos virtuais, devem também incluir interacção face-a-face”⁷⁸.

No entanto, as oportunidades para a utilização da língua, utilização indiscutivelmente essencial à aprendizagem, tornam-se cada vez mais diversificadas graças às Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) e à conexão em rede que entre elas se pode estabelecer. Graham Davies (2007), nos módulos 1.4 e 1.5, apresenta diversas formas de que os estudantes dispõem para interacção síncrona e assíncrona, oral e escrita. As mais óbvias são o recurso a *e-mail*, a fóruns de discussão, a *chats*, a ambientes virtuais, em que os estudantes podem adoptar diferentes personagens e interagir uns com os outros⁷⁹. Salaria também a importância da aprendizagem *em tandem*, que envolve interacção entre aprendentes de uma L2, falantes nativos da língua que os outros aprendem, e especifica que, graças aos constantes melhoramentos na velocidade e nos métodos de transmissão de som via *Internet*, é já possível conversar em *online* com os outros participantes do curso. Também Godwin-Jones (2005)⁸⁰, apresenta outras

⁷⁷ Graham Davies é o coordenador do *website*, “Information and Communications Technology (ICT) for Language Teachers”, resultante de um projecto originalmente financiado pela comissão Europeia. Todos os módulos de formação são continuamente revistos e actualizados.

⁷⁸ No original: (...) *Web-based courses should be blended or hybrid: apart from virtual modules they should also include face-to-face interaction.*” In the abstract of EUROCALL 20003 keynote paper “*Web-based teaching and learning: a research perspective.*”(Wolff D. 2003).

⁷⁹ Actualmente estão muito em voga os *MOOs* (*Multi-User-Domain Object Oriented*) que podem ser especificamente desenhados para aprendizagem de língua, sendo semelhantes a jogos de computador *online* para jogadores dispersos pelo mundo. Os jogadores podem inscrever-se num *MOO* e comunicar com outros utilizadores ou jogadores de outro *MOO*, tanto síncrona como assíncronamente. Uma informação bastante exhaustiva de como usar *MOO* para a aprendizagem de língua pode ser acedida no site do Projecto WELL que descreve os *MOOs* no artigo *Virtually there - introduction to MOO*: <http://www.well.ac.uk/wellclas/moo/moo.htm>

⁸⁰ Robert Godwin-Jones mantém uma presença frequente na revista *Language Learning and Technology*, através de crónicas sobre “Tecnologias Emergentes”, em que apresenta os desenvolvimentos tecnológicos mais recentes com aplicações no ensino de línguas e contribuições úteis desde equipamentos ‘*plug-ins*’ até a exemplos concretos de aplicações, maioritariamente para o Inglês. (p. ex. 2003, 2004, 2005, 2006, 2007)

alternativas ao falar da existência não só de novas tecnologias como também dos novos usos das tecnologias já existentes, que considera “*disruptive technologies*”, uma vez que permitem “novas e diferentes formas de executar tarefas familiares enquanto, pelo caminho, ‘ameaçam’ as indústrias tradicionais” (2005: 9) e inclui neste grupo o *Skype* e o *podcasting*. O primeiro designa-o por ‘o telefone das pessoas’ pois é um serviço grátis de telefone baseado na *Internet*, alternativo ao serviço comercial; o segundo apelida-o de ‘a rádio das pessoas’, por fornecer uma versão ‘difusão restrita’ dos meios de ‘grande difusão’. No caso do *Skype*, a sua aplicação na aprendizagem de língua parece óbvia pela possibilidade de interligar vários estudantes de locais distantes em prática conversacional e no planeamento de trabalhos colaborativos. Com uma *webcam* associada, podem realizar-se videoconferências, sendo assim possível, por exemplo, visualizar também imagens e pormenores ao longo da realização de actividades.⁸¹ No segundo caso, devido à popularidade dos leitores de MP3 entre os estudantes, parece ser expectável que estes facilmente façam o *download* de *podcasts* na língua alvo, por exemplo, um programa de rádio, ou mesmo artigos de jornais e revistas.⁸² É de referir também o vídeo e a possibilidade de os estudantes realizarem os seus próprios *clips* (por exemplo, *YouTube* e *Joost*), o que pode constituir uma forma interessante de apelar à criatividade dos estudantes e, assim, realizar tarefas colaborativas integradas nas actividades do curso.

2.4.2 Actualmente

Esta panóplia de possibilidades tecnológicas para ensino e para aprendizagem de língua, que é, em si mesmo, um alvo móvel pelos constantes desenvolvimentos a que assistimos, tem conduzido os investigadores a novos enquadramentos dentro de uma aprendizagem baseada em redes, buscando desenvolver aspectos que interliguem os

⁸¹ Embora promissor, este sistema revela ainda dificuldades na manutenção em linha de mais do que três participantes em vídeo-conferência simultânea.

⁸² Godwin-Jones (2007) sugere também a possibilidade de uso de colecções multimédia em pequenos vídeos, com a duração máxima de 10 minutos, disponibilizados na *Internet* (p. ex., *You Tube*) nos quais se pode encontrar exemplos de língua autêntica produzida por pessoas comuns, para treino de compreensão, bem como exemplos de aulas de língua em diversas línguas, passíveis de análise e discussão; também aí será, naturalmente, possível colocar vídeos produzidos pelos estudantes como resultados de actividades produzidas (2007: 16-17).

ambientes electrónicos de aprendizagem com a metodologia necessária para o ensino, para o estudo e para a aprendizagem. McCarthy (1994:11) afirma que qualquer parte de *software* ALAC representa um equilíbrio entre a tecnologia, o conteúdo linguístico e a pedagogia, e acrescenta, em 1999 (*online, s/p*), que o *software* contém funções pedagógicas evidentes. De um lado da escala de ALAC, existem ferramentas como os processadores de texto, os dicionários, os verificadores sintácticos, a *Internet*, entre outros, que servem para executar tarefas dentro de um programa proposto. Do outro lado, existem os sistemas de aprendizagem integrada onde a metodologia de *design* é apenas uma componente de um conjunto maior que pode constituir um curso completo, também designados por Sistemas de Gestão de Aprendizagem (SGA)⁸³. Mononen-Aaltonen & Tella (2000) defendem um modelo dialógico entre os ambientes tecnológicos, a pedagogia e o ambiente social, em que o conhecimento é construído e integrado, e consideram que se passou de uma Educação baseada no Computador para um novo paradigma a que chamam Aprendizagem Baseada em Redes que, por sua vez, se relaciona directamente com o conceito de “Ambientes de Aprendizagem Integrada e Distribuída” (AAID)⁸⁴ (Mononen-Aaltonen & Tella 2000: 731-734). Segundo Daphne Goodfellow *et al.* (2002: tier 3), estes AAIDs referem-se a conjuntos de aplicações e programas baseados em redes que permitem que grande número de utilizadores colabore através da rede. São também chamadas plataformas de *eLearning* porque conjugam aspectos técnicos ou tecnológicos com aspectos pedagógicos e didácticos.⁸⁵

Com sentido equivalente, Ribeiro (2007), embora sem usar termos como SGA ou ‘plataformas *eLearning*’, fala de ‘aplicação multimédia’ que define como “um programa ou uma aplicação informática que assiste 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). O autor classifica estas aplicações multimédia interactivas de acordo com critérios que se prendem com o tipo de utilizador (p. ex., infantil ou adulto), com o mercado a que se destinam (p. ex.,

⁸³ “Learning Management Systems (LMS)”, no original.

⁸⁴ “Integrated Distributed Learning Environments (IDLEs)”, no original.

⁸⁵ Ainda de acordo com os mesmos autores, estes Ambientes compreendem, pelo menos, duas funções básicas: (i) a possibilidade de carregar e descarregar ficheiros e partilhá-los entre os utilizadores e (ii) manter um forum de discussão.

profissional ou doméstico, educativo ou administração pública) e com a área de utilização (p. ex., entretenimento, lazer ou informação pública) e específica como componentes essenciais para o ensino interativo

os computadores, as redes informáticas, as câmaras de vídeo digital, os scanners e o equipamento de edição e gravação de áudio e vídeo digital. Este equipamento, quando combinado com ferramentas de autoria multimédia, permite a professores, alunos e editores a realização de novas combinações dos tipos de informação multimédia, de forma a concretizar aplicações multimédia nos domínios da interacção de grupo e da colaboração na aprendizagem. Na realidade, as aplicações de ensino interativo oferecem grandes possibilidades para a resolução de problemas através da interacção, da visualização e, mesmo, do jogo. (Ribeiro 2007: 55)

Na tentativa de melhor conhecer a utilização deste tipo de tecnologia, Cardoso & Bidarra (2007) apresentam os resultados de um estudo, integrado num Projecto Sócrates/Minerva conhecido como *ODL-NET Experience (Open and Distance Learning Network for Exchange of Experiences)*, que visou aumentar o conhecimento e o *know-how* de organizações e pessoas que participam em cursos a distância baseados na *Internet*. Através deste estudo concluíram que se verifica (i) uma adopção generalizada de Sistemas de Gestão de Aprendizagem (SGA) fiáveis, mesmo em organizações sem prévia experiência de cursos *online*; no entanto, subsistem dificuldades como (ii) a existência de problemas de usabilidade associados à implementação e uso dos SGA para aprendizagem aberta e a distância e (iii) um fosso entre o que é prometido pelos SGA e as expectativas dos utilizadores, tornando difícil a aplicação da tecnologia.

Encontram-se actualmente disponíveis dentro do panorama dos Sistemas de Gestão de Aprendizagem várias plataformas que se apresentam como vocacionadas para apoiar a educação, nomeadamente a Educação a Distância. Um inquérito informal, feito em 2007, para um projecto piloto que visava a constituição de uma federação de plataformas de *eLearning* da rede e-U, mostra que cerca de 61% das instituições de Ensino Superior preferem a plataforma *Moodle*, tendo esta percentagem tendência para aumentar, substituindo outros sistemas anteriormente mais divulgados como o

Blackboard e o *WebCT*.⁸⁶ Esta preferência tão nítida pelo sistema *Moodle*⁸⁷ deve-se, em grande parte, ao facto de se tratar de um sistema de código aberto e gratuito, de fácil instalação, com interface amigável que não exige equipamentos de alta tecnologia. A sua actual popularidade faz desta plataforma *Moodle* uma tentação para professores e autores de conteúdos sem que haja necessidade de questionar as necessidades das matérias e o tipo de curso e uma natural adequação tecnológica.

Todavia, a existência de um ambiente de *eLearning* desenvolvido recentemente dentro da Universidade Aberta – a **Odisseia** – e resultante, tal como o sistema *Moodle*, de um projecto de doutoramento já concluído (Cardoso 2007) apresenta características que a diferenciam das plataformas mais conhecidas. A metodologia Odisseia assenta essencialmente na busca de soluções para dois grandes obstáculos do Ensino a Distância: o isolamento do estudante e os problemas de “usabilidade” (Cardoso 2007: 25). A sua resolução passa, de acordo com o seu autor, por estudar e desenvolver metodologias e tecnologias que privilegiem a comunicação, propondo uma forma particular de as articular na interface do sítio *Web*. É assim que surge a essência tecnológica desta metodologia que é resumida pelo autor do seguinte modo:

Descobrimos que para promover a comunicação (formal e informal) e melhorar a usabilidade, do ponto de vista tecnológico um elemento chave é a integração de um sistema de comunicação síncrona multiutilizador (um Chat, por exemplo) sempre visível na estrutura permanente da interface do sítio para que os utilizadores se possam “ver” e comunicar quando lá estão. Para além de reduzirem o isolamento, os “outros” visitantes tornam-se um recurso e precioso sistema de ajuda que aumenta a usabilidade e melhora o ambiente de aprendizagem. (Id.: 26).

Ao dar prioridade ao estabelecimento de redes de comunicação, esta plataforma cria espaços por onde os conteúdos podem circular de forma dinâmica, apoiando não apenas

⁸⁶ Informação disponível em http://www.fccn.pt/eci/doc_eci10/Fed_e-L.pdf acedido em 02.07.2008.

⁸⁷ Este sistema, acrónimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, foi concebido por Martin Dougiamas no âmbito da sua tese de doutoramento apresentada à Curtin University na Austrália.

a aprendizagem, mas também as relações que devem necessariamente acompanhar 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 utilizadores. É ainda Cardoso que afirma que o projecto Odisseia se orienta

pela linha teórica das concepções construtivistas, incentiva e promove as concepções dialógicas da Educação e baseia-se nas teorias sobre os Sistemas de Informação e nas suas evoluções mais recentes da Organização Virtual, das Bases de Dados de Objectos, dos sistemas inteligentes e dos ambientes virtuais multiutilizador na Internet. Pela dimensão das suas ambições, o projecto Odisseia não é um projecto ‘concluído’, é uma investigação em curso e tem um horizonte temporal alargado que se pretende continuar (Id.: 40).

Nesse sentido, a utilização experimental desta plataforma, e de toda a metodologia que lhe está subjacente, para o ensino de uma língua não materna em que a comunicação é fundamental para o sucesso da aprendizagem poderá constituir uma mais-valia para desenvolvimentos futuros. Para além disso, outros aspectos que se prendem com a facilidade de programar e adaptar conteúdos multimédia e com a possibilidade de integrar os estudantes em grupos são interessantes para analisar as diversas funcionalidades numa primeira fase de construção de um Protótipo. A interface síncrona e assíncrona em simultâneo com recurso a voz de síntese para leitura de texto escrito torna-a atraente para estudar o seu comportamento através das múltiplas actividades que decorrem ao longo dos processos de aprendizagem de língua.

2.5 Perspectivas socioculturais na aprendizagem de língua assistida por computador

As tecnologias de comunicação global ao serviço do ensino e da aprendizagem das línguas oferecem formas diversas de entrar em contacto com falantes nativos, facilitando de forma rápida, directa e autêntica o acesso aos seus ambientes culturais (Kramsch & Thorne 2002: 96). Kramsch & Thorne reconhecem o paradoxo que as

redes de comunicação global apresentam: se, por um lado, encorajam a alienação ao reduzirem o contacto presencial, também fornecem, por outro lado, umnexo de conectividade, de interacção social e de construção de comunidades, usando, para isso, novos formatos (2002: 84). Assim, à medida que se assiste a um aumento da comunicação através da *Internet*, nas suas variedades síncrona e assíncrona, seja para complementar ou para substituir os métodos de ensino presencial, começa também a sentir-se a necessidade de olhar para estes espaços digitais como espaços sociais.

Também Warschauer (2005) considera que a integração das perspectivas socioculturais permite uma melhor compreensão da aprendizagem de língua assistida por computador e salienta, neste contexto, os três principais aspectos do pensamento de Vygotsky: (i) a mediação, (ii) a aprendizagem social e (iii) a análise genética.

A primeira, *a mediação*, é uma noção central a toda a teoria de Vygotsky, isto é, toda a actividade humana é mediada por ferramentas ou símbolos, como a língua, os computadores, a escrita, que facilitam e transformam a acção humana. Na realidade, a acção poderia acontecer sem o recurso a tais ferramentas, mas por estarem incluídas no processo alteram o fluxo e a estrutura das funções mentais (2005:41). Mais tarde, a Teoria da Actividade, defendida por Leont'ev (1979), vem sugerir que a unidade de análise mais adequada para a compreensão da cognição e do comportamento humanos é formada pela actividade que o indivíduo executa ajudado pelas ferramentas. Nesta perspectiva, não temos apenas um computador e uma forma específica de escrever; temos, sim, novas formas de escrita que deverão ser ensinadas.

A segunda perspectiva, *a aprendizagem social*, é o conceito, desenvolvido por Vygostky, sobre a origem social do funcionamento mental que explicita que, na criança, o desenvolvimento cultural surge, primeiro, a nível social (entre pessoas) e, depois, a nível individual (dentro da criança) permitindo avançar na aprendizagem através de uma 'zona de desenvolvimento próximo' (*i.e.*, a distância entre o que eles podem atingir por si próprios e o que conseguem com a ajuda de outros). Este conceito permite compreender como, na Comunicação mediada por Computador, os aprendentes integram segmentos linguísticos de outros, e como também notam, corrigem e melhoram a sua produção para uma audiência autêntica.

Por fim, a *análise genética*, ou de desenvolvimento, que permite compreender muitos aspectos do funcionamento mental desde que se conheçam as suas origens ou histórias e processos de desenvolvimento⁸⁸, o que, aplicado à Aprendizagem de Língua Assistida por Computador, permite compreender tipos de motivação e atitudes dos estudantes, como, por exemplo, as diversas reacções face à tecnologia (Warschauer 2005: 42).

Thorne (2006) usa o acrónimo *ICFLE* para designar a *Internet-mediated intercultural foreign language education* (ou Educação intercultural em língua estrangeira mediada pela *Internet*), enfatizando deste modo a participação dos recursos linguísticos e metacomunicativos no diálogo intercultural emergentes da utilização das ferramentas de comunicação e informação usadas na *Internet* no ensino da língua estrangeira. O uso destas tecnologias encorajam o diálogo entre indivíduos dispersos (*distributed*) e colegas em aula e veio propor uma verdadeira mudança na aprendizagem de uma L2 que

faz deslocar os estudantes de uma sala de aula simulada, baseada em contextos, para uma interacção real com falantes peritos da língua que eles estão a estudar (Thorne 2006: 3)⁸⁹.

Este autor considera que a aprendizagem da L2 constitui o factor mais importante no processo da comunicação intercultural, tanto em contexto *online* como *offline* e nota o número significativo de trabalhos de investigação que nos últimos anos têm surgido nesta área. Subjacente, encontra-se também a premissa de que, tanto o diálogo, como

⁸⁸ Nas origens do funcionamento mental estão incluídos o conhecimento de factos particulares (microgénese), o desenvolvimento individual (ontogénese), a história sociocultural e o desenvolvimento das espécies (filogénese). Thorne (2005) considera que são, sobretudo, os dois primeiros domínios (a microgénese e a ontogénese) que apresentam maior relevância para a investigação em L2, apesar de os outros dois níveis se revelarem úteis no estabelecimento de ligações entre culturas (2005: 398). Este autor é um defensor da aplicação da Teoria Sociocultural na metodologia de investigação em L2 de que a *dynamic assessment* é o exemplo mais recente, um procedimento que junta os objectivos de uma melhor compreensão do potencial do aprendente através de conjuntos estruturados de interacções e procura de desenvolvimento (enquanto visíveis avanços na performance) através dessas interacções. Este novo tipo de avaliação está directamente baseado no constructo que Vygotsky designou como “zona de desenvolvimento próximo”. (Thorne 2005: 399)

⁸⁹ No original: *The use of Internet technologies to encourage dialogue between distributed individuals and partner classes proposes a compelling shift on second (L2) and foreign language (FL) education, one that ideally moves learners from simulated classroom-based contexts toward actual interaction with expert speakers of the language they are studying.* (Thorne 2006: 3)

Disponível em http://language.la.psu.edu/%7EThorne/thorne_AAUSC2005.pdf Acedido em 12.04.2007

outras formas de interacção, síncrona e assíncrona, podem permitir que se criem condições produtivas para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural enquanto se desenvolvem relações interpessoais integradas em contextos autênticos. Esta competência intercultural será conseguida, como explica Sercu (2004: 116, citado por Thorne 2006: 5), quando

*os participantes numa situação intercultural negociam, usando pistas implícitas e explícitas, um sistema adequado de normas (inter)culturais e de regras de interacção linguísticas e pragmáticas*⁹⁰.

Thorne refere a existência de modelos que usam a interacção mediada pela *Internet* entre aprendentes interessados “nas línguas especializadas uns dos outros” (2006:7) e identifica-os essencialmente como “telecolaboração” e “aprendizagem *tandem*”. A ‘telecolaboração’ ocorre no seio da instrução da L2 e oferece muitas possibilidades interaccionais desde trabalho em pares, em pequenos grupos ou englobando toda a classe. Os projectos envolvem, normalmente, intensa actividade de coordenação que passa pelo alinhamento de programas de aulas entre os parceiros sobre a informação e os media partilhados (textos, filmes, imagens, etc.), pela definição de etapas de colaboração e por actividades de pesquisa e tem naturalmente apoio institucional para as tecnologias usadas.⁹¹ A “aprendizagem *tandem*” envolve a junção de estudantes em pares, em que cada um está interessado em aprender a língua do outro. Este modelo está mais associado a uma aprendizagem não institucional e requer alguma negociação sobre tópicos de discussão e um equilíbrio entre uma pedagogia aberta e a actividade conversacional. Para além da noção de reciprocidade, ou de benefício mútuo, a aprendizagem *tandem* assenta no conceito de autonomia do aprendente que estimula a autoconfiança, a motivação intrínseca e pensamento crítico dos estudantes.⁹² Estes dois

⁹⁰ No original “(...) *the task of the participants in such an intercultural situation will be to negotiate, by means of implicit or explicit cues, a situationally adequate system of (inter)cultural standards and linguistic and pragmatic rules of interaction*” (Sercu 2004: 116)

⁹¹ Belz (2003) apresenta uma análise linguisticamente fundamentada de ‘competência intercultural’ no ensino e na aprendizagem telecolaborativa entre estudantes de Alemão nos EUA e de Inglês na Alemanha, recorrendo a *e-mail*.

⁹² Um excelente exemplo da utilização da ‘aprendizagem *tandem*’ é apresentado por Gilberte Furstenberg (2004) integrado no Projecto Cultura, interligando estudantes de Francês do MIT a estudantes de Inglês da Universidade de Paris II. Ao longo das várias fases do Projecto, e partindo da análise de inquéritos previamente respondidos por todos, os estudantes constatam muitas semelhanças e diferenças culturais ao interpretarem conceitos tidos por sinónimos (ex., *banlieu/suburb*) e ao descobrirem conexões, não pensadas anteriormente, que discutem em foruns, etc.. Uma descrição inicial do projecto é apresentada em Furstenberg et al. (2001).

modelos, que, de acordo com as definições apresentadas, parecem encontrar-se nos extremos de um *continuum*, ou seja, entre a intervenção e mediação do professor e a aprendizagem totalmente autónoma, são permeáveis a múltiplas sobreposições e, em certos casos, podem mesmo não se distinguir um do outro. Em ambos se recorre a textos paralelos para estruturar a discussão e para apresentar temas e objectivos em parceria, usando também a utilização partilhada da L1 e da L2 dentro das colaborações interculturais.

2.5.1 Aspectos positivos

Vários autores encontraram aspectos muito positivos no impacto das tecnologias na aprendizagem da língua. Para O'Dowd (2004a), a chegada do *e-mail* e de outras tecnologias aos ambientes de aprendizagem de uma L2 trouxe oportunidades novas para a aprendizagem de língua intercultural, aumentando a motivação e melhorando as capacidades de língua dos estudantes. Thorne & Paine (2005) exploraram a evolução das novas tecnologias e também as novas pedagogias que daí advieram. A utilização da Comunicação Síncrona Mediada por Computador (CSMC), comumente designada por '*chat*', na sua fase exploratória dos princípios nos anos noventa, mostrou benefícios para a aprendizagem da língua, sobretudo a partir de estudos desenvolvidos por Kern (1995) e Chun (1994). Kern demonstrou que os estudantes de L2 comunicavam mais em ambientes CSMC do que em grupos presenciais, produzindo duas a três vezes mais intervenções e um maior número de frases e palavras quando comparado com um grupo de discussão. Chun concluiu, também, que o uso de um ambiente CSMC promovia um aumento de complexidade morfológica em relação a trabalhos escritos fora do ambiente. Salaberry (2000) sugeriu igualmente que o uso da língua, em ambiente CSMC, era mais correcto do que em interacção presencial. Como uma das características mais atraentes do uso de ambientes CSMC era a sua semelhança com a oralidade usada em trocas conversacionais, seria natural que se perguntasse se os estudantes podiam melhorar a sua capacidade de falar a L2 através de conversas em texto escrito. E, também aí, houve resultados interessantes. Payne & Whitney (2002) basearam-se em modelos

O sítio <http://web.mit.edu/french/culturaNEH/> apresenta muitos dos materiais e actividades que foram desenvolvidos na *web* dentro do Projecto *Cultura*.

psicolinguísticos e de produção de língua associados a conceitos baseados na caracterização da memória de trabalho e encontraram diferenças significativas nos ganhos de proficiência oral entre o grupo experimental e o de controlo, sendo mais positivo para o primeiro. O aparecimento de ferramentas que suportam a combinação de texto e de voz em *chat* veio abrir novas pistas exploratórias.

Outros estudos articularam o conceito de ‘negociação de sentido’ das interacções orais aos dados dos estudantes em comunicação mediada por computador e configuração de tarefas. Pellettieri (2000), usando a possibilidade oferecida pelo *Ytalk – Unix* de escrever em directo⁹³, concluiu, de facto, que os estudantes envolvidos negociaram sobre todos os aspectos do discurso, o que resultou na interiorização de formas da língua-alvo nas intervenções posteriores. A autora afirma que o estudo demonstrou também a importância da execução de tarefas, orientadas para um objectivo com um mínimo possível de respostas diferentes, construídas de modo a que todos os participantes possam pedir informação uns aos outros, e recebê-las, para execução plena da tarefa. Para além destas conclusões, Pellettieri constatou que é mais útil a interacção entre grupos de dois estudantes, por oposição à interacção em pequenos e grandes grupos, uma vez que promove um aumento de *feedback* correctivo e de negociação em todos os níveis do discurso (Pellettieri 2000: 83).

Também Blake (2000) chegou a conclusões idênticas sobre tipologia de tarefas para promover interacção e, entre tarefas baseadas em tomadas de decisão, preenchimento de espaços e ‘*jigsaw*’, tendo este último tipo produzido maior número de negociações. De acordo com Thorne & Payne (2005: 375), estes resultados foram também confirmados por Smith (2003, 2004) que, levando mais longe o seu trabalho, expandiu o modelo para a interacção negociada face-a-face, proposto por Varonis & Gass (1985), acrescentando

⁹³ Ao contrário do *e-mail*, em que o discurso completo tem de ser composto antes de ser enviado como mensagem, no *ytalk chats* as frases ocorrem “*on the fly*” e os participantes co-constróem o discurso de forma muito semelhante a uma conversa oral. Os tópicos podem mudar rapidamente e a mudança de intervenção não depende do processador; os falantes podem seleccionar ou interromper a mensagem dos outros, uma vez que não só visualizam a sua própria mensagem enquanto a produzem, como visualizam as dos colegas à medida que vão sendo produzidas. (Pellettieri: 60)

às fases existentes⁹⁴ duas fases adicionais que representam reacções atrasadas às elocuições proferidas, tão frequentes no discurso da CSMC, que são a ‘confirmação’ e a ‘reconfirmação’. São, de facto, elementos que concluem explicitamente a rotina de negociação, actuando como marcadores discursivos que sugerem a possibilidade de repetir uma interacção não negociada.

2.5.2 Dificuldades

Paralelamente aos muitos benefícios que os ambientes CSMC têm trazido à aprendizagem de L2, vários autores, reflectindo nas suas próprias experiências em projectos que envolvem diversos tipos de telecolaboração, alertam para a tendência revelada pela literatura desta área em ultrapassar os aspectos problemáticos da aprendizagem em rede, focando exclusivamente os resultados positivos dos projectos (Muller-Hartmann 1999 referido por O’Dowd & Eberbach 2004: 17). Belz (2001, 2002) demonstrou que a telecolaboração é uma actividade de aprendizagem que envolve múltiplos problemas de organização e resulta também muitas vezes em incompreensões e discussões entre os participantes.

O’Dowd (2007) chama claramente a atenção para a necessidade de uma orientação explícita e de formação nos vários aspectos da telecolaboração intercultural assim como para a necessidade de desenvolver capacidades em interacção e investigação *online* que incluam o desenvolvimento, nos estudantes, de certas capacidades. Será bom, por exemplo, que sejam capazes de apresentar descrições que revelem conhecimento da sua própria cultura. Também para os professores, será vital uma maior compreensão dos diversos papéis que devem desempenhar ao longo dos processos de intercâmbio (O’Dowd 2007: 148).

Thorne (2006b) recorda que há mais de uma década Kramsh profetizara que o ensino de uma L2 deveria ser construído numa filosofia de conflito, dado que afirmações

⁹⁴ Varonis & Gass (1985) haviam distinguido quatro fases segundo as quais a interacção face-a-face gerava negociação de sentido: (i) fase desencadeadora (*trigger*); (ii) fase indicadora; (iii) fase de resposta; e (iv) reacção opcional à resposta.

produzidas com erros gera tolerância para a ambiguidade e a “compreensão e sentido partilhado, quando ocorre, é um pequeno milagre” (Kramsh 1993: 2, citado por Thorne 2006b: 9)⁹⁵ e reconhece que, apesar do imenso potencial, grande parte da investigação sugere que se pode esperar incompreensões culturais e conflitos abertos. Recorda dois estudos de caso de ‘telecolaboração’ que revelam afastamentos nos sistemas de discurso entre estudantes. No primeiro estudo, conduzido por Kramsh & Thorne (2002), foi analisada a interacção por *e-mail* num projecto de telecolaboração entre estudantes franceses e americanos concluindo-se que enquanto os estudantes franceses usavam um género de escrita mais factual, impessoal e ‘desapaixonado’ os americanos usavam e esperavam outro tipo de interacção que resultasse em solidariedade e confiança entre colegas parecendo, como foi dito numa avaliação final, por um dos estudantes envolvidos, que as duas classes operavam em dois eixos ortogonais de comunicação como troca de informação vs comunicação para empenhamento pessoal. (Thorne 2006b: 9-10). Um outro estudo, conduzido por Belz (2003), e referido por Thorne (*Id.*: 10), examinou uma análise linguística de trocas telecolaborativas entre um participante americano e dois alemães, revelando de estilos de comunicação divergentes que se traduziram por uma distribuição de avaliações positivas e negativas entre os três participantes. Enquanto os colegas alemães revelaram uma “avaliação negativa, asserções categóricas que intensificava uma certa tendência para a directividade e explicitação orientada para o’eu”, o participante americano “mostrava ora uma avaliação auto-depreciativa ora exageradamente positiva, indiciando modelos comunicativos não direccionados e implícitos” (Kramsh 2003: 91 citado em Thorne 2006b:10). Beltz concluiu que estas diferenças se interrelacionam com modelos comunicativos culturais e institucionais e que os participantes beneficiariam se possuíssem um maior conhecimento do seu próprio estilo interacional e de uma melhor sintonia com as preferências comunicativas dos seus interlocutores (Thorne 2006b: 10). Naturalmente, o professor de L2 deverá estar preparado para discernir, identificar, explicar e copiar muitos modelos de interacções culturalmente marcadas, ou, dito de outro modo, o papel do professor em situação de intercultural de L2 é “preparar os estudantes para lidar com práticas comunicativas globais que exigem mais do que uma

⁹⁵ No original “Kramsh suggested that L2 teaching should be built on a philosophy of conflict, one that affirmed fault lines, engendered a tolerance for ambiguity, and where “understanding and shared meaning, when it occurs, is a small miracle (1993: 2)” (Thorne 2006b: 9)

competência comunicativa local” (Kramsh & Thorne 2002: 100 citado em Thornee 2006b: 10)⁹⁶

Num trabalho semelhante O’Dowd & Ritter (2006) inventariaram, de forma estruturada, os factores que podem conduzir a falhas de comunicação em intercâmbios *online* e construíram um modelo em quatro níveis diferentes. Partindo de uma perspectiva que se movimenta a partir do interior para o exterior, a atenção recai, em primeiro lugar, num *nível individual* contendo tudo o que o aprendente traz para o processo de aprendizagem⁹⁷. Em segundo lugar, encontra-se o nível de *sala de aula*, ou metodológico, em que os autores colocam a interface das duas salas de aula, uma vez que as decisões tomadas as afectam em conjunto⁹⁸. Num terceiro nível, os autores focam as disfunções ao nível sócio-institucional. Esta perspectiva cobre uma diversidade de factores que devem ser considerados quando se está perante cooperação em pesquisa ou planeamento a distância. Concretamente, essa diversidade abrange múltiplos factores que vão da tecnologia, à organização geral do estudo dentro do curso e às diferenças de prestígio de valores de línguas e culturas. Por fim, o último nível do inventário refere-se às incompreensões e tensões que acontecem a partir das diferenças culturais no estilo comunicativo e no comportamento⁹⁹. Este modelo, embora dirigido a projectos de telecolaboração em sala de aula, contém informação pertinente que pode ser aplicável a situações de aprendizagem de língua a distância no decorrer de projectos colaborativos. Também aqui se colocarão situações interculturais, por ventura mais complexas, por poderem ser ‘multi-interculturais’, uma vez que os contactos

⁹⁶ No original “The role of the L2 teacher in ICL2E setting is “to prepare students to deal with global communicative practices that require far more than local communicative competence (Kramsh & Thorne 2002: 100)” (*apud* Thorne 2006b: 10).

⁹⁷ No nível *individual*, O’Dowd & Ritter distinguem duas áreas que podem originar problemas: (i) o nível de competência comunicativa intercultural em que o estudante se encontra e (ii) as suas motivações e expectativas (2006: 628-630).

⁹⁸ No nível de *sala de aula*, as áreas identificadas como passíveis de gerar problemas são as que se referem (i) às relações entre os professores; (ii) à elaboração de tarefas; (iii) aos procedimentos coincidentes entre estudantes; (iv) a dinâmica local do grupo; e (v) à necessidade de uma troca prévia de informação sobre os participantes, conhecimentos factuais, expectativas, actividades preparatórias e temas a debater (para evitar grandes discrepâncias entre expectativas e gaus de experiência dos dois grupos) (id.: 630-632).

⁹⁹ Na realidade, constata-se frequentemente que os estudantes assumem que peculiaridades na forma de comunicar dos seus interlocutores se devem a atitudes pessoais estranhas quando, na realidade, são parte do estilo comunicativo na cultura alvo. (O’Dowd & Ritter 2006: 634).

estabelecidos podem envolver, naturalmente, estudantes de várias nacionalidades aprendendo uma mesma língua. Situações desta natureza requererão da parte do professor atitudes serenas e explicativas. Não será portanto de ignorar o conselho de Pelletieri (2000) quanto ao número reduzido de participantes que deverão estar envolvidos nestas actividades colaborativas, como referido atrás.

2.6 Síntese

O presente Capítulo parte da evolução dos modelos de ensino clássico centrados na omnisciência do professor, em classes presenciais, numa aprendizagem passiva e com programas fixos para novos modelos em que o aprendente desempenha um papel activo na construção da sua aprendizagem e do ambiente em que ela ocorre. Assim, foca a interrelação que pode ser estabelecida entre ambos, *i.e.*, entre aprendente e ambiente, desenvolvendo uma interface que simultaneamente individualiza a aprendizagem e a torna mais colaborativa. Para isso, o uso do computador e o desenvolvimento tecnológico que sobreveio revolucionou, e continua a revolucionar, o ensino das línguas. De uma primeira fase incipiente com tutoriais de gramática e vocabulário associados a exercícios estruturados de resposta automática, evolui-se para um trabalho baseado em redes em que a interacção entre estudantes constitui a sua expressão maior.

No entanto, a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos a distância, em que o estudante possa, por um lado, construir uma interface com o contexto e, por outro, desenvolver uma interacção colaborativa, não está isenta de obstáculos (que também incentivam desafios) e, apesar dos cuidados a ter em conta na sua preparação, revelam também o muito trabalho de experimentação que deverá ainda ser realizado. Uma das frentes desse trabalho diz respeito ao planeamento das actividades em si mesmas quer no papel que o tutor deverá desempenhar quer nas contribuições dos estudantes quer também no que se refere ao conhecimento das tecnologias disponíveis e a sua cada vez maior adequabilidade às características e exigências dos contextos educativos.

No caso concreto do presente trabalho, em que o objectivo central é aprender a comunicar em Português, língua diferente das L1 dos aprendentes, esta reflexão apenas

foi iniciada. A concretização de um Protótipo para aprendizagem do Português europeu L2 a distância, em que se procura fazer uso de tecnologias que possibilitem ao estudante construir o seu próprio espaço de aprendizagem, beneficiando do ambiente colaborativo possível, constituirá uma oportunidade séria para conhecer e aprofundar quais as melhores técnicas e estratégias a adoptar para um curso desta natureza e quais as funções a desempenhar para casos determinados. Nesse sentido, em situação de aprendizagem de língua a distância os estudantes são confrontados com exigências e oportunidades novas, muito diversas das já experienciadas em aulas presenciais. Na tentativa de conhecer os aspectos essenciais da aprendizagem a distância e como resultado de investigação desenvolvida entre estudantes, professores e investigadores, White (2003) apresenta a ideia da construção de uma interface entre o aprendente e o contexto de aprendizagem. Nela, integra as ‘dimensões’ (i) **aprendente**, onde inclui as características que cada estudante introduz no ambiente, (ii) **contexto**, onde inclui as especificidades do curso, as fontes de aprendizagem e os aspectos de gestão e (iii) **interface**, que corresponde simultaneamente ao lugar e aos meios pelos quais o estudante encontra o contexto, interage com ele, o afecta e se deixa afectar por ele. O processo é visto como uma interligação construída pelos estudantes entre as suas necessidades, preferências, capacidades e crenças e entre as especificidades de todo o contexto de aprendizagem a distância.

Como os ambientes de aprendizagem integram hiperespaços didácticos onde conteúdos e informação se cruzam e circulam, possibilitando construção de conhecimento, criando ligações entre todos os agentes dos processos de ensino e de aprendizagem e desenvolvendo a autonomia nos estudantes (Bidarra 2004), o presente Capítulo faz também uma breve viagem sobre a aprendizagem de língua assistida por computador. Este percurso evidencia as distintas fases por que tem passado o desenvolvimento tecnológico, as influências de expansão das ligações em rede e a construção de ambientes especialmente concebidos para a aprendizagem a distância, sendo actualmente possível conjugar múltiplos sistemas em ‘Ambientes de Aprendizagem Integrada e Distribuída, mais divulgados enquanto Sistemas de Gestão de Aprendizagem frequentemente designados por ‘plataformas *eLearning*’.

Na construção de um curso de língua a distância, a selecção de um sistema de gestão de aprendizagem é apenas uma pequena parte de um desafio maior em que a conjugação de

(i) linhas programáticas com os seus conteúdos e etapas geradores de aprendizagem, de (ii) necessidades comunicativas dos estudantes com os seus ritmos, estratégias e dificuldades próprios e da (iii) diversidade de exercícios e actividades a desenvolver individualmente e em colaboração irão naturalmente despoletar descobertas pessoais a nível da própria aprendizagem da língua mas também a nível social pelo relacionamento multicultural e intercultural que se estabelecerá. Por isso, é de enfatizar os estudos que têm vindo a ser desenvolvidos na área da Educação Intercultural em Língua Estrangeira mediada pela *Internet* nos quais se analisam os modelos que usam a interacção através da *Internet*, como, por exemplo, a ‘telecolaboração’ e a ‘aprendizagem *tandem*’, e a Comunicação Síncrona, como o *chat*. São enaltecidas as múltiplas vantagens destes modelos, mas também as dificuldades que surgem frequentemente e, para as quais, nem sempre existem respostas adequadas por parte de estudantes e de professores. Vários autores (por exemplo, Belz 2001, 2003, Thorne 2003, 2006, O’Dowd 2004, 2007) alertam para os múltiplos problemas de organização e de intercompreensão entre participantes, revelando como situações de comunicação entre culturas diferentes se manifestam através da língua escrita indo contra expectativas criadas dentro de uma esfera cultural própria. De acordo com O’Dowd & Ritter (2006) os factores que podem conduzir a falhas de comunicação em intercâmbios online situam-se em quatro níveis diferentes: (i) o individual, contendo tudo o que cada estudante transporta em si, (ii) a sala de aula, dado que as decisões metodológicas tomadas em cada grupo afectam o conjunto, (iii) a diversidade de factores que abrange a tecnologia, a organização do trabalho e o prestígio de valores nas línguas e culturas envolvidas e (iv) as intercompreensões e as tensões que surgem a partir de diferentes formas de encarar as diversas culturas, manifestadas não apenas pelo estilo comunicativo mas também pelo comportamento.

Embora os factores inventariados tenham por base as experiências adquiridas em projectos desenvolvidos em telecolaboração, constituem aspectos de inegável importância a considerar em todas as situações em que se desenvolvam contactos interculturais. Estão neste caso os cursos de língua pois para eles confluem estudantes de várias nacionalidades, já em si multiculturalmente diversos, aprendendo uma outra língua, expressão de uma nova cultura.

3. O ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT)

3.1 Introdução

A mudança de paradigma já referida na interligação entre tecnologia e pedagogia (cf. Cap. 2) encontra também um espaço natural na investigação e na pedagogia de língua. Os estudos sobre aquisição de uma Segunda Língua (L2) têm ajudado a compreender como uma L2 é aprendida, contribuindo para a procura de caminhos que conduzam a uma forma mais eficiente de ensinar. Numa reflexão crítica ao modelo tradicional do ensino de inglês como L2, conhecido como PPP¹⁰⁰, muitos investigadores constataram a sua ineficácia dizendo que não só a aprendizagem não surtia os efeitos esperados como também os seus fundamentos têm vindo a ser desacreditados pelos trabalhos de investigação mais recente. Na realidade, a investigação em aquisição de L2 tem demonstrado que os estudantes não aprendem estruturas gramaticais ou itens lexicais sob pressão, nem um de cada vez, nem pela ordem apresentada pelo professor ou pelo

¹⁰⁰ *Presentation, Practice, Production (PPP)*, é um modelo de ensino de língua muito popular entre professores, que tem dominado no ensino do inglês desde meados dos anos 70 do séc. XX. Trata-se, como diz van Els *et al.* (1984: 264), de uma sequência de três etapas que formam um ciclo de actividades de ensino/aprendizagem. Na primeira etapa, o item de língua é apresentado ao estudante através de exemplos, com ou sem explicação. Na segunda, é praticado de forma controlada usando exercícios e recorrendo a manipulação e a repetição da(s) estrutura(s) alvo. Na terceira etapa, são criadas oportunidades para uso em interacções mais naturais, consideradas como prática livre em que o aprendente tem maior liberdade para usar a língua de forma criativa. É nesta fase de produção que têm sido utilizadas tarefas com o fim de levar os aprendentes a usar a língua partindo de um estágio mais controlado para um mais automático. Não se trata, no entanto, de um ensino apoiado em tarefas. Recorre-se à manipulação de textos que estruturam a língua para os aprendentes seguindo-se tarefas textuais em que estes a estruturam para eles próprios (Ellis 2003: 29). Há, neste modelo, claras associações com a teoria do comportamento humano, desenvolvida por Skinner, e com raízes históricas no ensino das línguas directamente relacionadas com o *'situational language teaching'* e outros métodos anteriores como o Método Directo e o Audio-oral (Keith Johnson, 1999: 252). O PPP encara a língua como séries de 'produtos' que se vão arrumando sequencialmente (Rutherford 1987), uma visão que contraria os resultados obtidos pela investigação sobre sequências de desenvolvimento. Com efeito, estes resultados mostram como os aprendentes passam por vários estádios de transição até adquirirem uma característica gramatical específica, demorando, por vezes, muito tempo até atingirem a forma alvo. Skehan (1988:94) afirma que há duas razões pelas quais este modelo se tem mantido. Uma é a relação entre a formação de professores e o sentimento de profissionalismo, porque o PPP constitui uma sequência fácil de organizar com um conjunto de técnicas que não só organizam de forma eficiente grandes grupos de estudantes, como mantêm o professor no centro estabelecendo relações de poder na sala de aula. A outra razão está directamente relacionada com a forma precisa como o programa pode ser cumprido, uma vez que contém objectivos claros e precisos com itens individualizados que permitem uma avaliação muito eficiente sem ter em conta quaisquer restrições provocadas por factores relativos aos aprendentes.

manual escolar. Pelo contrário, eles aprendem estruturas seguindo mais ou menos uma mesma ordem independentemente da instrução recebida ou da sequência do item em foco (Ex., Ellis 1989 e 1994, Long 1983 e 1988, Pienemann 1984). O desenvolvimento da língua é condicionado por processos internos pelo que não se trata de uma conversão simples de *input* em *output*. Como já foi referido antes, sabe-se actualmente que o ensino não determina, nem pode determinar, o modo como se desenvolve a língua do aprendente (Ellis 1985, 1994) e que , como diz Skehan

(...) os processos pelos quais o aprendente opera são processos 'naturais'. Os professores e os estudantes não podem simplesmente 'escolher' o que irá ser aprendido. Em grande parte o programa é 'construído internamente' no aprendente. (Skehan 1996b: 19)¹⁰¹

O mesmo acontece com os erros produzidos. Durante alguns anos, privilegiou-se o *input* de língua, acreditando que, se o professor fornecesse *input* linguístico com qualidade e de forma 'adequada', esse material de base serviria para apresentar uma 'perspectiva' do sistema da língua alvo aos aprendentes (Krashen 1984). No entanto, a sequência de desenvolvimento linguístico do aprendente não segue directamente para a forma correcta; pelo contrário, envolve muitos erros pelo caminho que são comuns a aprendentes de muitas línguas maternas. Além disso, os estudantes parecem controlar partes do sistema em determinadas circunstâncias, mas não em outras, provavelmente quando têm, ou não, mais tempo para processamento consciente (Skehan 1996b: 21). Estes e outros resultados provocaram a rejeição dos programas gramaticais tradicionais e da metodologia que os acompanhava, que M. Long (1997) designa como '*foco em formas*'¹⁰², tendo mesmo chegado a pôr em dúvida o papel da educação formal (instrução) na aprendizagem da língua, como já foi referido. Todavia, novas conclusões foram surgindo na investigação, tornando cada vez mais claras estas mudanças de perspectiva e explorando as suas implicações no ensino da língua ao mesmo tempo que

¹⁰¹ No original: *The processes by which the learner operates are 'natural' processes. Teachers and learners cannot simply 'choose' what is to be learned. To a large extent the syllabus is 'built in' to the learner. (Skehan 1996b: 19)*

¹⁰² Long especifica que (...) *focus on forms lessons tend to be rather dry, consisting principally of work on the linguistic items, which students are expected to master one at a time, often to native levels, with anything less treated as "error", and little if any communicative L2 use (Long 1997) em <http://www.mhhe.com/soscience/foreignlang/option1.htm> (acedido em 23.04.2005)*

colocavam ênfase especial na instrução e na interação. Michael Long (1988), por exemplo, mostrou que, por um lado, o efeito da instrução na aprendizagem é indirecto e não imediato e que, ainda que o estudante deva prestar atenção à forma da língua em geral, não significa que seja necessário focar-se numa forma específica em dada lição. Por outro lado, diz que os aprendentes que seguem um percurso de instrução progridem mais depressa e atingem níveis mais elevados de proficiência do que os que aprendem a língua em ambiente informal. Fazem-no, no entanto, ao seu próprio ritmo, seguindo a sua própria sequência de desenvolvimento e não uma sequência imposta pelo professor.

Assim crescente tomada de consciência sobre a importância de estudar e aprender a língua no seu contexto de uso foi determinante para que se desenvolvessem estratégias de produção de amostras de língua dos aprendentes, colocando-os em contacto mais directo com o uso da língua e tornando o ensino mais comunicativo. Deste modo, as ‘tarefas’ constituíram uma característica importante no Ensino Comunicativo da Língua, sendo usadas, quer como apoio ao ensino mais tradicional, quer constituindo unidades de pleno direito em novos programas. Na realidade, a preocupação com actividades orientadas para o sentido, associadas aos trabalhos de investigação em modelos de interacção, sugeria uma *abordagem baseada em tarefas* para o ensino de línguas estrangeiras, podendo dar origem a uma teoria para o ensino de língua, motivada em grande parte pela investigação desenvolvida na área da aquisição em L2, que, segundo Michael Long (2007: viii)¹⁰³, se encontra ainda em fase embrionária.

3.2 Pedagogia e uso da língua

O Ensino Comunicativo da Língua, ao contrário dos métodos anteriores que viam a língua como um conjunto de sistemas linguísticos (fonológico, lexical e gramatical), enfatiza o lado funcional da língua e a teoria da competência comunicativa. Tal

¹⁰³ Segundo Long (2007: viii), a abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas, motivada em grande parte pelos trabalhos desenvolvidos em aquisição de L2, foi delineada inicialmente em cursos de metodologia na Universidade da Pensilvânia entre 1980 e 1982; posteriormente foi sendo aperfeiçoada nos anos seguintes em seminários de pós-graduação na Universidade do Hawai’i, continuando desde 2003 nos cursos de aquisição de L2 na ‘School of Languages, Literatures and Cultures da Universidade de Maryland.

significa, que em vez de se focar na capacidade de usar correctamente a língua, o ensino é dirigido para o uso da língua em comunicação com sentido e adequado à construção do discurso. Ellis (2003: 1-2), considerando que nem sempre foi fácil estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática pedagógica, afirma que tal cenário está em mudança, pois o uso de *tarefas* na sala de aula, surge como forma de promover a interacção e desenvolver uma consciência comunicativa nos aprendentes. Na realidade, a produção do estudante, seja oral ou escrita, é um indicador do processo de aprendizagem que vai permitir ao professor compreender como e quando intervir e que estratégia adoptar em casos específicos. Merrill Swain (1995) mostra claramente a importância que o *output* tem no desenvolvimento da aprendizagem, indicando três funções concretas, para além de, naturalmente, contribuir para aumentar a fluência na língua. Segundo Swain, por um lado, o *output* alerta para uma tomada de consciência, desencadeando processos cognitivos que podem gerar conhecimento linguístico novo ou consolidar o já existente, por outro, permite testar hipóteses sobre a compreensibilidade de formas linguísticas. Para além disso, serve como metalinguagem permitindo controlar e interiorizar o conhecimento linguístico (Swain 1995: 125-126).

Ellis (2003: 28) refere-se ao Ensino Comunicativo da Língua como uma abordagem que não é nem ‘monolítica’ nem ‘uniforme’ e, baseando-se em Howatt (1984), distingue, dentro dele, duas versões, uma ‘fraca’ e uma ‘forte’. A primeira é baseada na convicção de que as componentes da competência comunicativa podem ser identificadas e ensinadas de forma sistemática, um pouco à semelhança da forma como se procedia antes com o ensino das propriedades estruturais da língua¹⁰⁴. A versão forte, pelo contrário, assumindo que a “língua é adquirida através da comunicação” (Howatt 1984: 279, citado por Ellis 2003: 28), propõe implicitamente que os aprendentes tenham oportunidades para experimentar a língua, usando-a naturalmente em comunicação¹⁰⁵. Estas duas versões encontram-se em sintonia, respectivamente, com o *ensino apoiado por tarefas* e com o *ensino baseado em tarefas*.¹⁰⁶ Enquanto a versão fraca encara as

¹⁰⁴ A versão fraca acompanha as propostas nocionais e funcionais desenvolvidas por Wilkins (1976) e concretizadas por van EK (1978) no *Threshold Level*, publicado pelo Conselho da Europa, integrando nos programas de ensino da língua noções gerais de, por exemplo, ‘duração’, ‘espaço’, ‘quantidade’, ‘qualidades’, etc..) e noções específicas, como ‘pedir desculpa’, ‘cumprimentar’, ‘convidar’, etc..

¹⁰⁵ Esta perspectiva é evidente na Abordagem Natural proposta nos trabalhos de Krashen & Terrell (1983).

¹⁰⁶ No original: ‘task-supported language teaching’ e ‘task-based language teaching’.

tarefas como forma de fornecer prática comunicativa para os itens da língua que foram ensinados de forma tradicional¹⁰⁷, a versão forte vê as tarefas como uma forma de possibilitar aos aprendentes a experiência de usar a língua em comunicação. Assim, as tarefas constituem a base do plano de um curso de língua e são um instrumento útil para planejar um currículo comunicativo, particularmente em contextos em que há poucas oportunidades para experiências comunicativas autênticas, como é o caso de muitas situações de aprendizagem de língua estrangeira.

Embora possa parecer uma abordagem única, o ensino baseado em tarefas tem sido encarado de formas bastante diversas. Ellis (2003: 31-33) identifica quatro abordagens com características bem distintas: 1) o *ensino humanístico de língua*, que reconhece as dimensões afectiva e cognitiva na aprendizagem, enfatizando o envolvimento de todo o potencial dos aprendentes, encorajando-os a aumentar a auto-estima e a motivação e partilhando os seus próprios sentimentos (Moskowitz 1977); 2) o “*procedural syllabus*”, um projecto realizado nas escolas secundárias indianas, proposto por Prabhu (1987), que valoriza as tarefas focadas no sentido (*meaning-focused tasks*) exigindo que os estudantes compreendam, transmitam e ampliem o sentido mantendo apenas ocasionalmente a atenção na forma linguística; 3) o “*process syllabus*” defendido por Breen (1987) e Candlin (1987), construído através de negociação entre o professor e os estudantes, sem qualquer programa inicial, porque são os estudantes que analisam as suas próprias necessidades e escolhem o conteúdo apropriado também de acordo com os seus interesses; 4) a abordagem com foco metacognitivo, *i.e.*, um programa que prevê a elaboração das tarefas com o objectivo de focar os aprendentes em aspectos metacognitivos, *i.e.*, construindo tarefas que ajudem cada estudante a consciencializar-se, a reflectir e a avaliar o seu próprio desempenho, as suas estratégias e estilos de aprendizagem. Ellis & Sinclair (1989) apresentam tarefas destinadas a tornar os aprendentes mais eficientes e auto-orientados para a aprendizagem da L2, tornando-os mais conscientes da sua aprendizagem.

Estes são, talvez, exemplos das abordagens mais extremadas que utilizam tarefas para o ensino e, naturalmente, para a aprendizagem de uma L2. No entanto, o interesse em

¹⁰⁷ O modelo PPP, referido atrás, integra-se naturalmente na versão fraca.

construir um curso baseado em tarefas reside na potencialidade que estas oferecem para a produção de cursos que respondam com exactidão às necessidades comunicativas específicas dos aprendentes, desenvolvendo uma proficiência funcional na segunda língua sem sacrificar a correcção gramatical, e por conjugar a forma como as línguas são ensinadas com os resultados divulgados pela investigação em aquisição sobre a forma como elas são aprendidas.

3.3 O que é uma tarefa?

Perante a centralidade que as tarefas ocupam actualmente tanto na investigação em aquisição como pedagogia de L2, torna-se importante saber o que se entende por **tarefa**. Uma das definições mais completas parece ser a que Rod Ellis apresenta depois de analisar o que diversos autores (Breen 1989; Long 1985; Richards, Platt & Weber 1985; Crookes 1986; Prabhu 1987; Nunan 1989; Skehan 1996; Lee 2000; Bygate, Skehan & Swain 2001) propunham. Rod Ellis (2003) procura integrar o que de mais representativo emerge de todas elas e propõe a seguinte definição:

Uma tarefa é um plano de trabalho que requiere que os aprendentes processem língua de forma pragmática para atingirem um resultado que será avaliado em termos de correcção e de adequação proposicional do conteúdo transmitido. Para isso, exige-se que, em primeiro lugar, dêem atenção ao sentido e aos seus próprios recursos linguísticos, apesar do ‘design’ da tarefa poder predispor-los a escolher formas particulares. Espera-se que a tarefa resulte em uso de língua e que este tenha semelhanças, directas ou indirectas, com a forma como a língua é usada no mundo real. Como outras actividades de língua, uma tarefa pode envolver ‘capacidades’ produtivas ou receptivas e orais ou escritas e também vários processos cognitivos. (Ellis 2003: 16)¹⁰⁸

¹⁰⁸ No original: *A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes. (Ellis 2003: 16)*

No entanto, Nunan, complementando a sua anterior definição de ‘tarefa comunicativa’ (1989: 10)¹⁰⁹, considera, reactivamente à definição proposta por Ellis, que

(...) uma tarefa pedagógica é uma peça de trabalho de sala de aula que envolve os estudantes na compreensão, manipulação, produção e interação 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)¹¹⁰

Trata-se de duas definições aparentemente equiparáveis tanto do ponto de vista de objectivo da tarefa como do processamento da língua alvo. Num sentido geral, as duas definições concordam no facto de a tarefa envolver o uso comunicativo da língua no qual a atenção do aprendente (utilizador) está mais focada no sentido do que na forma gramatical. No entanto, enquanto Ellis enfatiza em primeiro lugar o sentido, Nunan procura não afastar muito a forma do sentido, vendo a gramática como “recurso dinâmico para criar sentido” (Nunan 2004: 6).

Nesta linha de pensamento, e porque acredita que, quando os aprendentes começam a usar a língua de forma criativa, se empenham na sua aquisição, uma vez que são obrigados a depender dos seus recursos e capacidades linguísticas emergentes, Nunan (2004) apresenta um modelo para um Ensino Baseado em Tarefas formado por três elementos-chave: (i) tarefas-alvo da vida real, (ii) tarefas pedagógicas e (iii) actividades

¹⁰⁹ Em 1989, Nunan propôs como definição de ‘tarefa comunicativa, o seguinte: *I too will consider the communicative task as a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right* (Nunan 1989: 10)

¹¹⁰ No original: *(...) a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing and interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand in its own right with a beginning, a middle and an end..* (Nunan 2004: 4)

comunicativas¹¹¹ (*'enabling skills'*) (Nunan 2004: 20). O ponto de partida para o ensino baseado em tarefas é o 'mundo real', o que corresponde às mil e uma coisas que se fazem quando é usada língua, oral ou escrita, na vida quotidiana. A implementação de tarefas no contexto pedagógico obriga a que as situações do mundo real sejam transformadas em tarefas pedagógicas de modo a que sejam criadas oportunidades de aprendizagem. Para isso, Nunan propõe dois tipos de tarefas pedagógicas que podem funcionar em contínuo. Partindo de uma 'tarefa-ensaio' directamente relacionada com a vida real (a que o autor chama *'rehearsal task'*) é possível chegar a tarefas de activação (*'activation tasks'*) que são estratégias que visam passar de um uso meramente reprodutivo de língua (através da repetição de modelos fornecidos pelo material didáctico ou pelo professor) para um uso mais criativo (através da recombinação de palavras, estruturas e frases familiares em novos contextos). O objectivo destas tarefas é 'activar' um conjunto de funções e de estruturas que podem incluir, por exemplo, os actos de pedir e dar informação, manifestar concordância ou discordância, usar estruturas interrogativas, etc., sem que os estudantes se sintam obrigados a usar formas específicas. Mas, paralelamente, em particular nos níveis iniciais do processo de aprendizagem, é importante que sejam desenvolvidos *exercícios de língua e actividades comunicativas, i.e., 'enabling skills'*, porque é necessário tornar a língua acessível aos estudantes através do desenvolvimento de capacidades que facilitem o caminho para uma comunicação autêntica. Naturalmente, a construção de um programa para ensino de língua baseado em tarefas exige que sejam desenvolvidas 'tarefas encadeadas', que a um nível mais global se unem tematicamente através de macro e micro funções e dos elementos gramaticais que expressam (Nunan 2004: 25-30).

Numa outra perspectiva (com preocupações mais orientadas para a investigação do que para a pedagogia), Ellis (2003) afirma que a ênfase dada ao sentido e à forma está na origem, de dois tipos diferentes de tarefas, comumente chamadas 'tarefas não focadas' (*'unfocused tasks'*) e 'tarefas focadas' (*'focused tasks'*). As primeiras não são desenhadas para usos de formas específicas pelo que os aprendentes podem fazer as suas escolhas a partir do seu próprio conhecimento linguístico de acordo com o que

¹¹¹ A inexistência, em Português, de uma tradução adequada para a expressão *'enabling skills'* justifica a proposta sintética apresentada como 'actividades comunicativas. No entanto, não a considero a melhor opção dado que apenas parcialmente corresponde ao sentido original, não exprimindo a perspectiva de exercícios para treino de estruturas comunicativas muito ligados ao contexto funcional da tarefa.

mais se ajusta ao sentido do que pretendem transmitir. As ‘tarefas focadas’, pelo contrário, têm a intenção de induzir os aprendentes a “processar, receptiva ou produtivamente, determinadas características da língua, como por exemplo, uma estrutura gramatical” (Ellis 2003: 16). É claro que este procedimento deverá ocorrer de forma integrada e como resultado de actividades realizadas dentro dos critérios estabelecidos no interior da tarefa. Assim, as tarefas focadas têm dois objectivos: por um lado, estimulam o uso comunicativo da língua e, por outro, incidem no uso específico de uma estrutura alvo. Também aqui parece haver um certo paralelismo, talvez mais simplificado e linear, com as tarefas pedagógicas (de ensaio e de activação) e as ‘actividades comunicativas’ (*enabling skills*) propostas por Nunan (2004), como apresentado acima. No entanto, antes de uma análise mais detalhada sobre a controvérsia que permanece entre os investigadores em volta das prioridades da forma e do sentido, será útil ver como os mesmos autores (Ellis 2003 e Nunan 2004) propõem componentes para o *design* de tarefas e estabelecem princípios para o seu uso.

3.3.1 Componentes das tarefas

Independentemente do tipo, existem elementos de concepção que caracterizam as tarefas. Ellis (2003), numa tentativa de (i) permitir uma descrição sistemática de diferentes tarefas, (ii) fornecer uma base para identificar as várias opções para ‘desenhar’ tarefas e (iii) ajudar na identificação de diferentes tipos de tarefas e respectiva classificação, estrutura um modelo de acordo com cinco dimensões: 1 – objectivo; 2 – *Input*; 3 – condições; 4 – procedimentos; 5 – resultados previstos: o produto e o processo:

Objectivo	É o propósito geral da tarefa. P. ex. praticar a capacidade de descrever objectos de forma concisa; fornecer oportunidade de usar frases relativas
<i>Input</i>	É a informação verbal e não verbal fornecida pela tarefa P. ex. mapas, textos, imagens...
Condições	São as formas diversas como a informação pode ser

	apresentada, ou como pode ser usada. P. ex. Informação dividida ou partilhada Tarefa convergente vs divergente;
Procedimentos	São os procedimentos metodológicos que deverão ser seguidos na execução da tarefa. P. ex. Grupos vs pares; Tempo para planear vs sem tempo de planeamento
Resultados previstos: Produto	É o que resulta da execução da tarefa. P. ex. Completar um gráfico; Desenhar um caminho no mapa; Fazer uma lista de diferenças entre imagens... O produto previsto pode ser aberto (permitindo várias possibilidades) ou fechado (admitindo apenas uma solução possível)
Processo	Corresponde aos processos linguísticos e cognitivos que hipoteticamente a tarefa pode gerar

Quadro 3.1 *Modelo para descrição de tarefas* (adaptado de Ellis 2003:21)

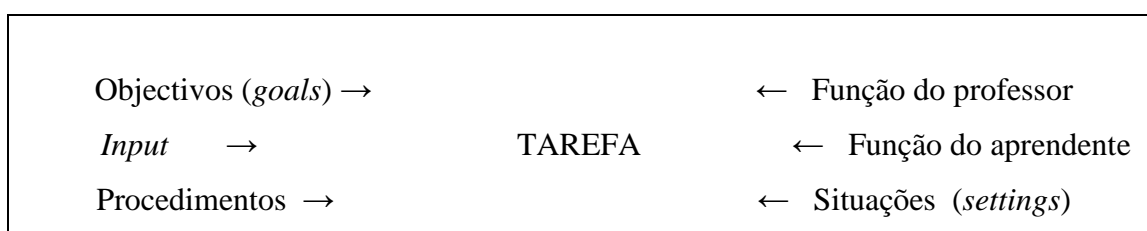
Por outro lado, Nunan (2004), posicionando-se numa perspectiva um pouco diferente, embora complementar, interrelaciona os vários elementos necessários para a descrição de uma tarefa, que inclui componentes comuns ao modelo de Ellis (2003), mas claramente enquadradas no contexto pedagógico. Nunan especifica que os elementos que fazem parte de uma tarefa são os **objectivos** da tarefa, os **dados de input** e os **procedimentos** do aprendente, todos eles apoiados pelo **professor** e pelas **funções dos estudantes**, nas **situações /locais (settings)** em que as tarefas são executadas. Mais concretamente, sem nunca perder de vista o contexto de sala de aula em que as tarefas são realizadas, explicita as componentes:

- Objectivos (*i.e.*, as intenções gerais que estão por de trás de qualquer tarefa de aprendizagem e que estabelecem uma ligação entre a tarefa e o currículo mais

geral). Considera que os objectivos mais importantes estão directamente relacionados com o estudante e são observáveis em termos de performance;

- *Input* (*i.e.*, os dados orais, escritos e visuais com que os estudantes contactam para executar a tarefa). São aqui incluídos os recursos diversificados e estimulantes, preferencialmente autênticos mas que poderão percorrer vários pontos ao longo de um contínuo (genuínos, alterados, modificados, adaptados, simulados e mínimos);
- Procedimentos (*i.e.*, o que o aprendente fará com o *input* que constitui o ponto de partida para a tarefa de aprendizagem). Os procedimentos deverão ser analisados de acordo com a sua autenticidade, o(s) seu(s) objectivo(s), ou foco, o grau de desenvolvimento de correcção e de fluência e a capacidade de controlo;
- Tipos de tarefas (*i.e.*, os mais diversificados tipos de tarefas que têm sido concebidos para ensinar língua, de forma comunicativa, através de tarefas). São apresentadas várias tipologias de tarefas bem como um método de classificação que propõe cinco tipos de estratégias diferentes: cognitivas, interpessoais, linguísticas, afectivas e criativas;
- Funções do professor e do aprendente (*i.e.*, os papéis que se espera que uns e outros desempenhem tanto na execução das tarefas de aprendizagem como nas relações sociais e interpessoais entre participantes);
- Situações (*i.e.*, a organização da sala de aula especificada ou implicada na tarefa dentro e fora da sala de aula).¹¹²

Esquemáticamente esta especificação é representada da seguinte forma:



Quadro 3.2 *Modelo para uma especificação mínima de 'Tarefa'*. (Adaptado de Nunan 2004: 41)

¹¹² Os dois últimos pontos serão naturalmente diferentes em situação de aprendizagem a distância. Tanto as funções do professor e do aprendente como a localização em que tarefa será executada como os processos de interacção entre aprendentes terão caracterizações diferentes que se relacionam tanto com o ambiente de aprendizagem e com as características do ensino a distância como com os procedimentos e tipos de tarefas.

Se compararmos os dois modelos de especificação de tarefas quanto aos elementos que uma tarefa deve conter, encontramos, tal como na definição de ‘tarefa’, duas posições que se complementam embora colocadas em dois pólos, aparentemente, opostos. Ellis (2003) posiciona-se, enquanto investigador, na sequência de uma compartimentação de cada uma das componentes, descrevendo-as de forma isolada, e de modo a criar um ambiente que permita analisá-las individualmente. Considera que, embora outros autores, como Wright (1987) e Nunan (1989), não incluam as ‘condições’ como uma componente separada do *input*, esta distinção é importante por permitir separar o tipo de dados que a tarefa fornece bem como a forma como esses dados são apresentados (2003: 19). Explica que um mesmo *input*, por exemplo, um conjunto de ilustrações que contam uma história, pode variar nas condições em que é explorado, uma vez que as ilustrações podem ser apresentadas a todos os participantes ou divididas entre eles, o que levará à obtenção de resultados diferentes. Esta subdivisão pode constituir um aspecto bastante interessante de um ponto de vista de investigação e enquanto a actividade constituir uma tarefa por si só. No entanto, a organização apresentada em Nunan, enquanto subdivisão em unidades de trabalho, revela uma visão mais integradora e orgânica das etapas envolvidas para a realização da tarefa, contribuindo para que, dentro dessas etapas, se construam graus de maior ou menor complexidade.

Na realidade, Ellis (2003) reconhece que não tem o objectivo de produzir um plano para o desenvolvimento de programas baseados em tarefas mas apenas o de tentar sintetizar a informação necessária para chegar a um conjunto de procedimentos de trabalho que informam mais do que orientam (cf., Ellis 2003: 210). Nunan (2004), pelo contrário, constrói um círculo em volta do qual todas as componentes flúem de forma interligada para a concretização da tarefa, sem nunca perder de vista o ambiente de sala de aula onde tais concretizações acontecem. Este posicionamento torna-se ainda mais claro quando descreve como se podem desenvolver sequências instrucionais em volta de tarefas. Aí, Nunan (2004) enumera um conjunto de procedimentos (2004: 31-35) de que fazem parte, num primeiro momento, aspectos de carácter mais reprodutivo para, gradualmente, integrar novos elementos que conduzem a uma prática mais criativa. Assim, propõe a (1) *construção de um esquema* através de exercícios que servem para introduzir o tópico, delimitar o contexto da tarefa e introduzir vocabulário-chave e expressões de que os estudantes necessitarão para a executar; (2) exercícios de *prática controlada* a partir do uso de vocabulário, estruturas e funções da língua alvo que são

apresentados através de, por exemplo, contacto com breves textos orais e/ou escritos, usando léxico relacionado com a etapa 1, procurando que os estudantes desenvolvam já alguma flexibilidade comunicativa; (3) exposição a *prática de audição* autêntica que pode envolver gravações áudio ou vídeo de falantes nativos em conversa sobre o tópico, permitindo que os aprendentes comparem informação com a apresentada na primeira etapa; (4) exercícios que focam *elementos linguísticos* e orientam os aprendentes para uma atenção consciente em aspectos formais específicos. A partir da etapa (5), o uso da língua torna-se mais criativo e visa encorajar os estudantes para uma *prática mais livre* – recorre-se a pequenos trabalhos em grupos para completar informação dentro do tópico e pode integrar-se, por exemplo, em dramatizações em que os aprendentes poderão usar livremente a língua que dominam e inovar, aproximando-se do discurso de uma conversa normal; (6) a execução de *tarefa pedagógica* que visa aglutinar as etapas anteriores e conduz ao desempenho de uma tarefa-ensaio que usa a língua para se aproximar cada vez mais da vida real.

Um programa de ensino de língua baseado em tarefas pressupõe, assim, uma interligação dentro de uma área temática abrangente onde se podem estabelecer sequências, integradas no encadeamento das diversas etapas. A união temática deverá ser mantida “através das macro funções, micro funções e dos elementos gramaticais que expressam” (Nunan 2004: 25).

Esta sequência contém implícitos um conjunto de sete princípios que Nunan (2004: 35-38) enumera do seguinte modo: 1. **Apoio** (*‘Scaffolding’*) – As lições e os materiais devem fornecer modelos de ‘protecção’ dentro dos quais a aprendizagem tem lugar, uma vez que, no início do processo de aprendizagem, não é esperável que os aprendentes produzam língua que não lhes tenha sido apresentada, nem explícita nem implicitamente. Segundo este autor, a ‘arte’ do ELBT está em conhecer qual o momento mais adequado para retirar essa ‘protecção’; 2. **Precedências** – Dentro da lição, a tarefa deve crescer e construir-se sobre as anteriores. Este princípio impõe uma ‘história pedagógica’ enquanto os aprendentes são conduzidos de degrau em degrau até ao ponto em que serão capazes de levar por diante a tarefa pedagógica final. Dentro deste modelo desenvolvem-se os princípios de recepção para produção em que se inicia o ciclo instrucional. No início deste, os aprendentes gastam bastante mais tempo em tarefas receptivas (ouvir e ler) do que em tarefas produtivas (falar e escrever). Mais tarde, dentro do ciclo, as proporções mudam, passando as tarefas produtivas a exigir mais

tempo; 3. **Reciclagem** – A reutilização da língua maximiza as oportunidades para aprender e activa o princípio ‘orgânico’ de aprendizagem, possibilitando aos estudantes descobrir os itens de língua alvo num conjunto de diferentes ambientes, ambos linguísticos e experienciais; 4. **Aprendizagem activa** – Os estudantes aprendem melhor quando usam activamente o que aprendem. Isto significa que a maior parte do tempo deverá ser dedicado ao uso da língua em múltiplas e diversificadas formas, desde prática de diálogos memorizados a preenchimento de quadros, por exemplo. É fundamental que seja o estudante e não o professor a fazer o trabalho; 5. **Integração** – Os estudantes devem ser ensinados a estabelecer relações claras entre forma linguística, função comunicativa e sentido semântico. O maior desafio para a pedagogia é reintegrar os aspectos formais e funcionais da língua, explicitando, para isso, as relações sistémicas entre forma, função e conteúdo; 6. **Reproduzir para criar** – Os aprendentes devem ser encorajados a mover-se de um uso de língua reprodutivo para um uso cada vez mais criativo e 7. **Reflexão** – Devem ser dadas oportunidades aos aprendentes para reflectir no que aprenderam e na correcção com que estão a usar a língua.

Em 2005, Rod Ellis, constatando como a investigação e a teoria não apresentavam concordância quanto ao modo como a educação pode facilitar a aprendizagem da língua, enumera dez princípios que considera um conjunto de “generalizações que deverão servir de base para a formação de professores de língua” (2005b: 1-2). É, pois, uma tentativa de fazer o ponto da situação e de equilibrar as, ainda existentes, controvérsias sobre a primazia de uma instrução mais direccionada para a forma ou para o sentido. O primeiro caso envolve o ensino sistemático de características gramaticais, enquanto o foco no sentido propõe maior atenção para características linguísticas integradas em contexto e em actividades comunicativas, originadas em programas baseados em tarefas (Ellis 2005b: 2-12). Sucintamente, aponta para uma instrução que deve assegurar que os aprendentes (i) desenvolvem um repertório rico, não só em ‘expressões lexicalizadas’, mas também em competência baseada em regras, (ii) se concentram predominantemente no sentido e (iii) se concentram também na forma. Para além disso, a instrução deve (iv) ser predominantemente orientada para o desenvolvimento do conhecimento implícito da L2 embora sem negligenciar o conhecimento explícito, (v) ter em consideração o programa desenvolvimental do aprendente (a construção do seu próprio programa – desenvolvimento da sua interlíngua), (vi) apresentar extenso *input* na L2, (vii) providenciar oportunidades de

output, (viii) criar oportunidades de interacção na L2, (ix) ter em consideração as diferenças individuais dos aprendentes e (x) avaliar os aprendentes não apenas pela sua produção livre mas também pela produção controlada.

Embora reconhecendo limitações aos princípios gerais atrás apresentados, principalmente por não integrarem o contexto social nem as relações sociais no processo de aprendizagem da língua, Ellis (2005b) considera-os como uma tentativa de apresentar um conjunto de orientações baseadas numa conceptualização alargada dos estudos em aquisição de L2. Para além disso, o autor considera também necessário fazer o balanço psicolinguístico do modo como os aprendentes interiorizam as novas formas linguísticas e como estruturam o seu conhecimento linguístico no processo de aquisição. Assim, os sete princípios enunciados em Nunan (2004), atrás referidos, e os dez apresentados por Ellis (2005b), sendo diferentes quanto ao destinatário, parecem interligados e em perfeita sintonia de conteúdo, quase constituindo uma prova real do que deverá estar subjacente ao ensino e à aprendizagem de uma L2. De facto, pode constatar-se que cada um dos princípios de Ellis, enquanto generalizações para a formação de professores, se integra perfeitamente em todos os princípios pragmáticos enunciados por Nunan, parecendo mesmo formar uma base a considerar no desenvolvimento de sequências instrucionais para a elaboração de actividades e tarefas.

3.3.2 Classificação de tarefas

A literatura sobre implementação de tarefas para o ensino e aprendizagem de língua mostra uma tipologia muito diversa na forma de as classificar. Em 1993, Pica, Kanagy & Falodun (conforme referido em Nunan 2004: 84) fazendo uma síntese dos estudos sobre tarefas e negociação de sentido, apresentaram cinco tipos básicos de tarefas que correspondiam a (i) peças desordenadas de um todo (*'jigsaw'*), (ii) trocas de informação, (iii) resolução de problemas, (iv) tomadas de decisão e (v) trocas de opinião. Os mesmos autores acrescentavam ainda quatro condições que, em sua opinião, optimizavam as oportunidades para a negociação de sentido. Eram elas a) informação parcial para cada participante, b) troca completa da informação para completar a tarefa, c) metas convergentes entre todos os participantes e d) a obtenção de

um único resultado final. Na sequência disto, previam que a primeira tarefa, que contém as quatro condições, geraria mais negociação enquanto a última, a troca de opinião, que não contém nenhuma, produziria muito menos. As restantes tarefas formariam um *continuum* entre elas. Na realidade, a investigação sobre os graus de dificuldade das tarefas não só tem vindo a contrariar esta opinião como tem aberto alguns caminhos para compreender um pouco melhor os diversos tipos de factores envolvidos, como sejam os que estão directamente relacionados com o aprendente (confiança, motivação, conhecimentos prévios, entre outros factores), com a própria tarefa (complexidade cognitiva, contexto apresentado, número de etapas, tipo de ajuda, correcção gramatical exigida, etc.) e com o *input* (tamanho, densidade, clareza, grau de familiaridade, indicações contextualizadas, ...) (Nunan 2004: 86).

Numa perspectiva mais alargada, Rod Ellis (2003) analisa o que considera um “conjunto confuso de tipos de tarefas, rotulados de formas diversas”¹¹³ e procura integrá-las em quatro abordagens que classifica como (i) *pedagógica*, (ii) *retórica*, (iii) *cognitiva* e (iv) *psicolinguística*. A classificação *pedagógica* corresponde às tarefas dirigidas às quatro tradicionais competências do aprendente (leitura, escrita, audição e fala), a duas áreas de conhecimento linguístico (vocabulário e gramática) e paralinguístico. O autor considera que esta classificação vai contra os princípios básicos das tarefas enquanto geradoras de oportunidades de aprendizagem holística e experiencial (*Id.*: 212). Este tipo de classificação corre o risco de perder a sua capacidade activa, transformando-se essencialmente em exercícios orientados para aspectos discretos da língua. Concentra-se, por isso, na classificação de Jane Willis (1996) mais focada no tipo de tarefas que surgem em materiais didácticos e que reflectem o tipo de operações que são pedidas aos aprendentes, *i.e.*, listar, ordenar, seleccionar, comparar, resolver problemas, partilhar experiências e desenvolver tarefas mais criativas (como o envolvimento em projectos, por exemplo)¹¹⁴. A classificação *retórica* das tarefas assenta, de acordo com Ellis (*Id.*), nas teorias que distinguem

¹¹³ No original *The survey of the research literature on tasks (...) has revealed a bewildering array of types of tasks, variously labelled* (Ellis 2003: 210) .

¹¹⁴ Não sendo uma lista exaustiva, Jane Willis fornece também uma especificação detalhada das operações envolvidas em cada tipo de tarefa, incluindo pontos de partida, amostras e desenvolvimento das etapas em cada operação (V. Willis 1996: 149-154 Apêndice A). Esta lista encontra-se sintetizada no Anexo 1 deste trabalho.

diferentes domínios discursivos em termos da sua estrutura e propriedades linguísticas, como a narrativa, as instruções, a descrição, os relatórios, etc., e está normalmente relacionada com discurso escrito para fins académicos bem como com funções de língua e programas linguísticos em que as tarefas foram previamente apresentadas e praticadas. A classificação *cognitiva* baseia-se na distinção apresentada por Prabhu (1987), e já referida, de três tipos de tarefas que, para serem realizadas, têm de envolver algum movimento dentro de uma linha de pensamento lógico, criando condições para a aprendizagem. Correspondem a (a) transferência de informação de uma pessoa para outra, ou de uma forma para outra, ou de um lugar para outro, codificando ou descodificando a informação de e para a língua (*'Information gap activity'*, Prabhu 1987: 46); (b) extracção de informação nova a partir de informação fornecida através de processos de inferência, dedução, raciocínio prático ou de percepção de relações ou modelos (*'Reasoning gap activity'*, *Id.*); (c) identificação e articulação de preferências, sentimentos ou atitudes, como resposta a uma dada situação (*'Opinion gap activity'*, *Id.*: 47). A classificação *psicolinguística* das tarefas tem por base as categorias interaccionais que afectam as oportunidades que os aprendentes têm para compreender o *input*, para obter *feedback* e para modificar o seu próprio *output*. Ellis identifica essas categorias como contendo (1) 'relações interactantes' que dizem respeito a quem tem a informação, a quem a pede e a fornece para executar a tarefa e relaciona-se com tarefas de um ou dois sentidos; (2) 'requisitos de interacção', que se referem ao facto de poder ser ou não opcional o pedido e o fornecimento da informação; (3) 'orientação por objectivos' que se relaciona com a questão de a tarefa poder permitir concordância ou discordância em um ou mais resultados; (4) 'opções de resultados' que dizem respeito ao escopo dos resultados da tarefa disponíveis para que os participantes atinjam os objectivos da tarefa (Ellis 2003: 215). O autor considera estas categorias equiparáveis ao sistema de classificação sintetizado e apresentado por Pica, Kanagy & Falodun (1993), acima mencionado (*Id.*: 215-216).

Como corolário da classificação que efectuou e reconhecendo a ausência de consenso para a elaboração de uma tipologia única de tarefas, Ellis (2003) apresenta, então, um quadro geral em que expande o seu modelo para descrição de tarefas para um conjunto de 'dimensões-chave' das tarefas.

Característica de ‘desenho’	Dimensões-chave
<p>Input, <i>i.e.</i>, a natureza do <i>input</i> fornecido na tarefa</p>	<p>1 – Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> • pictórico • oral • escrito <p>2 – Organização</p> <ul style="list-style-type: none"> • estrutura apertada • estrutura alargada
<p>Condições, <i>i.e.</i>, forma como a informação é apresentada aos aprendentes e a forma como é usada</p>	<p>1 – Configuração da informação</p> <ul style="list-style-type: none"> • dividida • partilhada <p>2 – Relação interactantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • um sentido • dois sentidos <p>3 – Requisitos de interacção</p> <ul style="list-style-type: none"> • requerida • opcional <p>4 – Orientação</p> <ul style="list-style-type: none"> • convergente • divergente
<p>Processos, <i>i.e.</i>, a natureza das operações cognitivas e o discurso requerido pela tarefa</p>	<p>1 – Cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • troca de informação • troca de opiniões • explicações e raciocínios <p>2 – Modo de discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> • monólogo • diálogo
<p>Resultados, <i>i.e.</i>, a natureza do produto da execução da tarefa</p>	<p>1 – Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> • pictórico • oral • escrito <p>2 – Domínio / género do discurso Ex., descrições, argumentos, receitas, discursos políticos...</p> <p>3 – Escopo</p> <ul style="list-style-type: none"> • fechado • aberto

Quadro 3.3 *Um modelo geral de tarefas* (adaptado de Ellis 2003: 217)

Esta sistematização de ‘dimensões-chave’ para cada uma das especificidades de ‘desenho’ da tarefa mostra, não só a diversidade, mas também as possibilidades e os desafios que se colocam ao autor dos materiais didácticos para adequar tipos de tarefa aos temas de comunicação, sobre o que o aprendente deverá ser capaz de realizar.

3.3.3 Sequência e complexidade

A conjugação das componentes e das classificações das tarefas coloca um outro tipo de reflexão que se interliga com o conteúdo temático dos módulos que constituem um curso, uma vez que estarão directamente relacionados com a decisão sobre o que irá ser pedido aos aprendentes. Assim, a selecção do tema tem um papel de relevo na construção das tarefas (reflectindo-se, obviamente, na preparação das actividades e dos exercícios), pois pode contribuir para orientar o percurso que o aprendente fará na construção da interface com o contexto, como é discutido em White (2003), apresentado no Capítulo anterior. No caso do presente trabalho, em que é proposto um modelo para a preparação de módulos, enquanto partes de um curso de proficiência geral (por oposição a cursos para usos específicos de língua), os tópicos seleccionados procuram ser familiares e intrinsecamente interessantes, permitindo representar situações previsíveis e frequentes de uso da língua com que, com um grau elevado de probabilidade, os aprendentes se venham a defrontar.¹¹⁵

No Ensino de Língua Baseado em Tarefas, as oportunidades de aprendizagem estão maioritariamente enraizadas na associação dos tipos de tarefas com os conteúdos temáticos respectivos, pelo que podem formar uma base para melhor especificar quais as tarefas que devem ser integradas na concepção do programa de cada módulo. Assim, a preparação de cada um dos módulos do curso não pode ignorar o grau de

¹¹⁵ No caso de cursos orientados para objectivos específicos, desenvolver-se-á uma maior eficácia se os tópicos forem seleccionados de acordo com tarefas alvo que os aprendentes tenham de executar na sua realidade profissional quotidiana. Para isso, será natural que haja um maior conhecimento do campo de especialidade, recorrendo a fontes de informação e a métodos de investigação em Ciências Sociais, tal como exposto em Long (2005), para uma mais completa identificação das necessidades comunicativas desses aprendentes. Como já foi referido, Long (2005) tem uma posição bastante firme sobre a importância de se proceder sempre a um levantamento das necessidades comunicativas dos aprendentes, pois considera que qualquer curso de língua será sempre um curso para fins específicos.

desenvolvimento dos aprendentes, o que implica não apenas determinar graus de dificuldade das tarefas (incluindo nelas as etapas preparatórias com exercícios e actividades), mas também uma sequência pela qual possa coexistir uma continuidade na aprendizagem, recorrendo não apenas à apresentação de novos elementos estruturais, lexicais ou outros, mas também a repetições conducentes a um maior aprofundamento dos conhecimentos já introduzidos. Widdowson (1990), referido por Ellis (2003: 220), chama a atenção para os vários problemas envolvidos no estabelecimento de sequências de tarefas e, sobretudo, para os critérios em que podem ser graduadas, uma vez que não está bem definido um modelo de complexidade cognitiva para estabelecer programas linguísticos. No entanto, Ellis (2003) argumenta:

É argumentativamente difícil, se não mesmo impossível, determinar que conteúdos linguísticos os estudantes aprendem em pontos específicos do seu desenvolvimento, mas é muito mais exequível determinar que tarefas são adequadas ao nível desenvolvimental uma vez que elas permitem que os aprendentes seleccionem quais os recursos linguísticos (e não-linguísticos) a usar para atingir um resultado. As tarefas não necessitam de ser graduadas com o mesmo nível de precisão do conteúdo linguístico. (Ellis 2003: 220)¹¹⁶

Rod Ellis (*Id.*: 221) explica que a facilidade com que os aprendentes são capazes de executar diferentes tarefas parece depender essencialmente de três conjuntos de factores relacionados (i) com a tarefa, (ii) com os próprios estudantes e (iii) com a metodologia proposta para a sua execução. Nos factores relacionados com a tarefa são englobadas as características inerentes à própria tarefa, *i.e.*, a natureza do *input*, as condições da tarefa, as operações de processamento envolvidas para completar a tarefa e o resultado que se pretende obter. Peter Robinson (2001: 29) denomina estas características como “complexidade das tarefas” pois resultam de característica de ‘desenho’ “sendo relativamente fixas e invariantes”¹¹⁷. As características dos estudantes enquanto

¹¹⁶ No original: *It is arguably difficult if not impossible to determine what linguistic content earners will learn at specific points in their development, but it is much more feasible to determine what tasks allow learners to choose the linguistic (and non-linguistic) resources they will use to arrive to an outcome. Tasks do not need to be graded with the same level of precision as linguistic content* (Ellis 2003: 220)

¹¹⁷ No original: *The differences in information processing demands, resulting from design characteristics, are relatively fixed and invariant* (Robinson 2001:29)

indivíduos podem interferir na facilidade ou na dificuldade com que determinadas tarefas podem ser executadas de acordo com determinados participantes. Estão incluídos aqui factores como os níveis de proficiência, a aptidão para aprendizagem de línguas, os estilos de aprendizagem, a capacidade de memória, entre outros. Estes factores são designados por Robinson como “dificuldade das tarefas” pois dependem dos recursos que os aprendentes trazem para essa tarefa (Robinson 2001: 31). Os procedimentos metodológicos podem igualmente aumentar ou diminuir o grau de dificuldade uma vez que podem incluir actividades prévias (é o caso, por exemplo, da apresentação do vocabulário necessário, da execução de tarefas semelhantes com apoio, da apresentação de tarefas-modelo executadas por falantes nativos) e de dar tempo suficiente para a preparação (permitindo, por exemplo, que os estudantes tenham oportunidade de planear antes de executar a tarefa). Também Skehan (1998: 99-101) procura tornar mais transparentes os critérios de complexidade das tarefas propondo um modelo que distingue (i) a “complexidade de código” (a complexidade linguística, a quantidade de vocabulário, a redundância, a densidade), (ii) a “complexidade cognitiva” (subdividida em ‘familiaridade cognitiva’, *i.e.*, a capacidade que o aprendente terá para aceder a soluções já conhecidas, e ‘processamento cognitivo’, *i.e.*, a necessidade de encontrar soluções ‘em directo’) e (iii) o “*stress* comunicativo” (ou seja, o limite e a pressão temporais, a velocidade da apresentação de resultados, o número de participantes, as oportunidades de interacção, os tipos de respostas, etc.).

Perante a necessidade de organizar as ideias e para melhor compreensão dos graus de complexidade das tarefas, Rod Ellis (2003: 222-225) procurou sintetizar e integrar as diferentes perspectivas existentes, procurando um equilíbrio entre bom senso e resultados obtidos a partir de investigação no terreno e apresentou-as seguindo vários critérios que considera relevantes dentro do seu modelo de tarefas:

(1) *input*, (2) condições, (3) processos e (4) resultados.

Relacionados com o ***Input***, Ellis apresenta vários factores que identifica como: (i) o meio em que a informação é exposta. A informação em forma escrita ou ilustrada, é provavelmente mais fácil de processar do que a informação apresentada oralmente, que requer descodificação em tempo real. (ii) Complexidade do código, *i.e.*, a complexidade lexical e sintáctica. Os textos contendo vocabulário muito frequente e com baixo nível de subordinação são mais fáceis de compreender do que textos com vocabulário pouco frequente e frases de estrutura complexa. No entanto, o autor

recorda que há provas de que o *input* elaborado, que recorre a paráfrases e explicações, pode ser mais compreensível do que o *input* simplificado. (iii) Complexidade cognitiva, *i.e.*, as exigências cognitivas de processamento do conteúdo dos materiais. Ellis refere a propósito um dos primeiros trabalhos empíricos sobre dificuldades de tarefas, desenvolvido por Brown *et al.* (1984), no qual são sugeridas duas dimensões que se referem ao tipo e à quantidade de informação. Quanto ao tipo de informação, Brown *et al.* subdividem-na em ‘estática’ (a informação é a mesma ao longo da tarefa; ex., a descrição de uma imagem), ‘dinâmica’ (a informação contém acontecimentos e actividades que mudam; por ex., contar uma história ou descrever um acidente) e ‘abstracta’ (que apresenta informação para ser usada para formar de opinião ou justificar uma posição). Os autores consideram que as tarefas estáticas são as mais fáceis e as abstractas as mais difíceis. Quanto à quantidade de informação a ser processada, os autores referem o número de elementos diferentes ou de relações envolvidas. Por exemplo, a leitura de um diagrama, uma tarefa estática, é mais fácil se contiver poucos elementos. (iv) Dependência do contexto. Texto escrito com apoio de imagens é naturalmente mais fácil de processar do que um texto sem qualquer apoio. (v) Familiaridade da informação. Refere-se à relação entre o tema da tarefa e o conhecimento que o estudante tem do mundo. Quanto mais familiar for o tema mais fácil será a tarefa.

2. Como critérios relacionados com as **condições** das tarefas, Ellis (2003: 224-225) considera os seguintes: (i) Condições que influenciam a negociação de sentido. O autor, citando Markee (1997: 98), afirma haver “tarefas psicolinguisticamente mais difíceis do que outras” e nota que “tarefas de uma única via” promovem menos negociação de sentido do que “tarefas de duas vias”¹¹⁸, o que é entendido como afectando a complexidade da tarefa dado que a negociação aumenta o tempo que o aprendente gasta com a tarefa. Isto pode significar que também aspectos ligados ao ‘desenho’ e à

¹¹⁸ Estas designações são a tradução directa de “one way tasks” e “two way tasks” e correspondem a tarefas que envolvem troca de informação pedida mas que se distinguem por esta poder ser mantida por uma única pessoa ou dividida entre duas ou mais. (Ellis 2003: 88). Por exemplo, preenchimento de espaços, ou tarefas do tipo ‘ouvir-fazer’ são tarefas de uma única via, nas quais o professor possui toda a informação a comunicar. Tarefas para completar espaços que envolvam trabalho de pares em que cada estudante possui uma parte da informação são de duas vias. Nestas todos os participantes têm de dar a sua contribuição para que se complete a tarefa. (Ver, por exemplo, Gass & Varonis 1985, Nunan 1989, Willis 1996, Skehan 1996)

apresentação das tarefas possam interferir na sua complexidade. (ii) Exigências das tarefas. Uma mesma tarefa pode tornar-se mais complexa ao ser-lhe acrescentada uma nova tarefa no seu interior, criando, assim, uma tarefa dual. Ellis, referindo Robinson (2001), exemplifica com um mapa em que a estrada a descrever pode estar marcada ou não, obrigando o participante a identificar o caminho a seguir e a descrevê-lo também. (iii) Modo de discurso. A tarefa pode requerer que o participante use monólogo ou diálogo. A investigação de Skehan (2001) sobre várias tarefas mostra que as tarefas dialógicas promovem maior exactidão e complexidade e que as monológicas desenvolvem uma maior fluência. No entanto, Robinson (2001) chega exactamente a conclusões contrárias, o que mostra as muitas incertezas quanto a propostas de critérios sobre complexidade de tarefas.

3. Os factores relacionados com os **processos** para a execução da tarefa prendem-se com a natureza das operações cognitivas que são exigidas para completar a tarefa. Ellis (*Id.*: 225) refere Prabhu (1987) pelo facto de este autor considerar o raciocínio necessário para executar a tarefa como factor determinante de complexidade, uma vez que é possível medir o número de etapas envolvidas, como deduzir, inferir, calcular enquanto dificuldades relativas de tarefas.

4. Os factores relacionados com os **resultados**, enunciados por Ellis (*Id.*: 226), são os seguintes: (i) O meio. De novo, os produtos escritos e ilustrados são mais fáceis do que produtos orais, especialmente quando envolvem apresentações públicas de algum tipo. Mas também depende do grau de dificuldade os aprendentes podem experienciar com os diferentes media (como por ex., um mapa ou uma reportagem televisiva). (ii) O escopo. Ellis considera possível compreender intuitivamente que as tarefas com uma resposta única (resultado fechado) serão mais fáceis pois os estudantes sabem que há uma única resposta certa. (iii) O domínio discursivo. Também aqui, Ellis (*Id.*: 226-227) nota que intuitivamente se reconhece como, por exemplo, listas e descrições são menos exigentes do que instruções e apresentação de argumentos. No entanto, o grau de complexidade destes domínios discursivos depende do nível de pormenor que é exigido no produto. (iv) A complexidade do resultado. Ellis, citando Skehan (2001:173) e Prabhu (1987: 88), identifica a complexidade do resultado como um factor importante em tarefas que implicam tomadas de decisão. De facto, os resultados podem ter de ser expressos em termos precisos; e quanto maior for o grau de precisão mais complexa será a tarefa pois

envolverá maior correcção lexical e sintáctica. O autor reconhece que integrou uns critérios que se baseiam em investigação empírica e outros que são mais especulativos, mas não sendo possível calibrá-los é preciso entrar num campo em que se tem de dar mais espaço ao bom senso do que à evidência pura (*Id.*: 227).

No entanto, a constatação da necessidade de equilíbrio entre dados objectivos e compreensão mais global dos factores interrelacionados é igualmente defendida por outros autores. Por exemplo, Prabhu (1987: 89) afirma que “nenhum programa de tarefas genéricas pode identificar ou antecipar tudo o que pode constituir desafio para os aprendentes”¹¹⁹. No entanto, Nunan (2004: 89-90) cita um estudo desenvolvido por Martyn (2001) que integra a exigência cognitiva na investigação sobre negociação de sentido. Esta autora partiu dos cinco tipos básicos de tarefas propostos por Pica, Kanagy & Falodun (1993)¹²⁰ sobre os quais havia sido concluído (com base em contagens de instâncias negociativas) que as tarefas de ‘ordenação de texto’ (*jigsaw*) geravam mais negociação, as que implicavam ‘troca de opinião’ geravam menos e as restantes ficavam integradas dentro de um *continuum*. Martyn (2001), usando a densidade de negociação como variável, apresentou um resultado diverso. O seu estudo mostra como, o facto de se variar a densidade de negociação numa tarefa de troca de opinião, por ter maior exigência cognitiva, gera sequências de negociação de sentido com muito maior densidade. A autora demonstrou que tarefas de ‘ordenação’ (*jigsaw*) e de ‘trocas de informação’ geram sequências de negociação de sentido de menor densidade do que as tarefas de ‘resolução de problemas’, de ‘tomadas de decisão’ e de ‘trocas de opinião’. De acordo com Nunan (2004: 90),

[a]s tarefas de maior complexidade cognitiva e de comunicação mais complexa, como as marcadas por uma alta densidade de sequências de negociação de sentido, geram ‘pushed output’ que Swain (1995) considera ser um factor na aquisição de L2. Com aprendentes de um nível adequado de proficiência, elas devem portanto facilitar a aquisição. Por

¹¹⁹ No original: (...) *no syllabus of generalized tasks can identify or anticipate all the sources of challenge to particular learners.* (Prabhu 1987:89).

¹²⁰ Como foi visto atrás, os cinco tipos básicos de tarefas propostos por Pica *et.al* são: ordenação de partes de texto (*jigsaw*), trocas de informação, resolução de problemas, tomadas de decisão e trocas de opinião (Pica, Kanagy & Falodun 1993: 19).

outro lado, se os aprendentes não estão no nível apropriado, as tarefas podem, como sugere Skehan (1993), conduzir a uma sobrecarga da sua capacidade de processamento que pode, por sua vez, levar mais à fossilização do que à aprendizagem. (Nunan 2004: 90)¹²¹

Assim, também o nível adequado de proficiência do aprendente contribui para determinar o sucesso da execução da tarefa, pelo que quer no campo da ‘construção’ das tarefas quer da selecção de níveis de proficiência dos participantes quer, ainda, dos procedimentos metodológicos, deverá haver sempre espaço para algum bom senso e intuição por parte do professor e de quem ‘arquitectura’ (ou ‘desenha’) as tarefas. O conhecimento da L2 e a experiência de ensino serão, em conjunto com a investigação na área da aquisição, factores decisivos para a construção de programas de cursos de forma a preparar tarefas que sejam adequadas ao nível do estudante. Podemos verificar como os processos de sequenciar, integrar e graduar os conteúdos para um programa de língua se tornam complicados e difíceis, em grande parte porque o desenvolvimento da língua é um processo ‘orgânico’ como designa Nunan (1999, referido em Nunan 2004: 114), uma vez que a língua não é formada por itens isolados que se aprendem por etapas. Pelo contrário, estas estão todas integradas e “a sua aquisição é inerentemente instável” (Ellis 1994, citado em Nunan 2004: 114) pois os aprendentes adquirem parcialmente muitos itens em simultâneo.

Perante tantos factores que intervêm na determinação da dificuldade da tarefa, a decisão de ordenar as tarefas por graus de complexidade é, como afirma Nunan (2004: 135-136), uma questão de “tentativa – erro”, para além de estarem interrelacionados todos os factores envolvidos. A sequenciação e integração de tarefas podem ser baseadas no tema, no conteúdo ou tomar a forma de projectos. Assim, a dificuldade de uma tarefa baseada num texto relativamente simples pode ser aumentada, ajustando exigências procedimentais em vez de mudar o *input*. No entanto, apesar das controvérsias e da

¹²¹ No original afirma Nunan: *Tasks with high cognitive demand and more complex communication, as marked by high density negotiation of meaning sequences, generate the ‘pushed output’ that Swain (1995) argued was a factor of second language acquisition. With learners at an appropriate level of proficiency, they could therefore facilitate acquisition. On the other hand, if the learners are not at an appropriate level of proficiency, the tasks could, as Skehan (1993) suggests, lead to an overload of their processing capacity which in turn could lead to fossilization rather than acquisition.* (Nunan 2004: 90)

dificuldade de consenso, Ellis (2003), propõe uma situação conciliadora sugerindo que os ‘conceptores de cursos’ façam uma avaliação informal à complexidade das tarefas e só então usem critérios para calcular o grau de confiança da sua avaliação. Neste contexto apresenta um quadro com critérios para graduar tarefas como mostra o Quadro 3.4.

Critérios	Fácil	Difícil
A Input 1. Meio 2. Complexidade de código 3. Complexidade cognitiva a) tipo de informação b) quantidade de informação c) grau de estrutura d) dependência do contexto 4. Familiaridade da informação	Pictórico → escrito Vocabulário de alta frequência; frases simples e curtas Estático → dinâmico Poucos elementos/ relações Estrutura bem definida Orientação ‘aqui e agora’ Familiar	→ oral Vocabulário de baixa frequência; frases de estrutura complexa → abstracto Muito elementos / relações Pouca estrutura Orientação ‘além e então’ Não familiar
B Condições 1. Relação interactantes (negociação de sentido) 2. Exigências da tarefa 3. modo de discurso requerido para executar a tarefa	Em dois sentidos Tarefa simples Dialógico	Em sentido único Tarefa dupla Monológico
C Processos 1. Operações cognitivas a) tipo b) raciocínio	Troca de informação → raciocínio Poucas etapas envolvidas	→ Troca de opiniões Muitas etapas envolvidas
D Resultados 1. Meio 2. Escopo 3. Modo de discurso do resultado da tarefa	Pictórico Fechado? Listas, descrições, narrativas, classificações	→ escrito → oral Aberto? →instruções, argumentos

Quadro 3.4 *Critérios para graduar tarefas* (Adaptado de Ellis 2003: 228)

3.3.4 Operacionalização na complexidade de tarefas

Ainda em busca de objectividade e rigor na sequenciação por graus de complexidade em tarefas, Peter Robinson (2003) apresenta um modelo que parte da teoria para a

investigação. A sua proposta é exposta em “*The Cognition Hypothesis of Task-based Language Learning*”, na qual propõe que as tarefas pedagógicas sejam sequenciadas pela sua complexidade cognitiva de modo a que se aproximem gradualmente das tarefas-alvo do quotidiano. Para isso, procura mostrar como a pedagogia baseada em tarefas facilita os processos cognitivos envolvidos na produção e aquisição da L2 e na interrelação entre ambas. Faz, assim, uma distinção entre ‘performance’ e a forma como as tarefas podem diferenciar o desempenho, e ‘desenvolvimento’ e a forma como as exigências da tarefa o podem estimular. Separa, portanto, as dimensões de tarefas que podem ser manipuladas para desenvolver o acesso ao conhecimento da L2 (permitindo, por exemplo, variar o tempo de planeamento) e as dimensões que podem ser manipuladas para promover um maior trabalho de atenção à forma, facto que terá de envolver, naturalmente, estruturas gramaticais que se integram na interlíngua (o que pode ser feito, por exemplo, aumentando as exigências de raciocínio) (Robinson 2003: 46-47). Para elaborar, ou ‘desenhar’, tarefas para L2, o autor distingue três componentes: (i) a ‘*complexidade* intrínseca das tarefas’, *i.e.*, as exigências cognitivas envolvidas (por exemplo, o número de etapas que a tarefa necessita para ser realizada, ou a maior ou menor diversidade de graus de raciocínio); (ii) a ‘*dificuldade* das tarefas’ enquanto percepções de cada aprendente e como resultado das capacidades do estudante para as executar (ex., inteligência, memória de trabalho), de variáveis afectivas (ex., ansiedade, confiança) e (iii) as ‘*condições* da tarefa’ que dizem respeito às exigências interactivas para a realização da tarefa, como é o caso dos factores de participação (por ex., a informação pode ser igualmente distribuída ou passar de um participante para outro) e os factores relativos aos participantes (ex., se já estão, ou não, familiarizados uns com os outros) (Robinson 2003: 48-56). O Quadro 3.5, na página seguinte, torna mais clara a comparação entre elas.

Robinson (2003) defende, que a complexidade deve constituir a principal base para selecção e sequência de tarefas pedagógicas proactivas, dentro da preparação de um programa com base em tarefas, pois, de facto, as duas restantes componentes (dificuldades e condições) são menos susceptíveis de ser antecipadas. E exemplifica dizendo que

assim como a adição é cognitivamente menos exigente do que o cálculo, também uma tarefa na qual seja pedido ao falante que indique uma direcção do ponto A para B num pequeno mapa, com poucas e bem

identificadas marcações já conhecidas do falante e do ouvinte, será mais fácil do que apresentar a mesma informação, usando um mapa grande e exaustivo que cobre uma área desconhecida (Robinson 2003.: 55-56)¹²².

<p>Complexidade (factores cognitivos)</p> <p>a) resource-directing (desenvolvimento) p. ex. +/- alguns elementos +/- aqui e agora +/- exigências de raciocínio</p> <p>b) resource-dispersing (performance) p. ex. +/- planeamento +/- tarefa singular +/- conhecimento prévio</p>	<p>Condições (factores interaccionais)</p> <p>a) variáveis de participação p. ex. aberto/fechado uma via/duas vias convergente/divergente</p> <p>b) variáveis de participantes p. ex. género familiaridade poder / solidariedade</p>	<p>Dificuldade (factores do aprendente)</p> <p>a) variáveis afectivas p. ex. motivação ansiedade confiança</p> <p>b) variáveis de capacidade p. ex. aptidão memória de trabalho inteligência</p>
<p>CrITÉRIOS de Sequência Decisões prospectivas sobre unidades de tarefa</p>	<p>Influências metodológicas Decisões no momento sobre pares e grupos</p>	

Quadro 3.5 *Complexidade, condições e dificuldade de tarefas.* (Adaptado de Robinson 2003: 56, *apud* Robinson 2001a)¹²³

A complexidade da tarefa permitirá, então, implementar variações na execução de outras que diferem ao longo de várias dimensões. Em contraste, as ‘*dificuldades* da tarefa’ em que interagem a motivação, a ansiedade e a tensão comunicativa induzida pela exigência da própria tarefa, não podem ser diagnosticadas antes do momento em

¹²² No original: *Just as simple addition is less cognitively demanding than calculus, so a task requiring the speaker to give directions from point A to B on a small map, with few well distinguished landmarks, which the speaker and listener have prior knowledge of, will be simpler than giving the same directions using a large map, with many landmarks, covering a previously unknown area.* (Robinson 2003: 55-56)

¹²³ Numa recente revisão da sua teoria (2007), Robinson apresenta uma versão mais completa de categorias, critérios, processos analíticos e características para uma classificação de tarefas pedagógicas em L2. Disponível em <http://www.hawaii.edu/tblt2007/PP/Plenaries/Robinson.ppt> acedido em 10.02.2008

que esta é executada. Em contrapartida, muitos factores relacionados com as condições das tarefas podem ser manipulados antes da sua execução, durante a fase de ‘desenho’ da tarefa, devendo ser especificados *a priori* e mantidos constantes (*Id.*: 57).

No modelo tripartido apresentado, Robinson (2001) aprofunda ainda as variáveis de “recurso-direcção” (desenvolvimento) e as de “recurso-dispersão” (performance) dentro da complexidade de tarefas indicadas no Quadro 3.5. As primeiras correspondem àquelas variáveis em que as exigências sobre o uso da língua podem ser encontradas pelo aumento da complexidade da tarefa através de aspectos específicos do sistema linguístico. Será o caso, por exemplo, das tarefas que diferem entre “Aqui-e-Agora” *versus* “Ali-e-Então” que têm por objectivo distinguir a temporalidade de referência ‘presente *vs* passado’ e usar as expressões deícticas para indicar ‘presente imediato’ *vs* ‘objectos distantes’. Pelo contrário, o aumento da complexidade da tarefa através das dimensões de “recurso-dispersão” não direcciona o aprendente para aspectos do código linguístico, mas dispersa a sua atenção pelo tempo de planeamento, pelos conhecimentos prévios relevantes ou pelo aumento do número de tarefas a executar em simultâneo. Assim, a complexidade crescente ao longo destas dimensões é importante porque serve para simular condições de processamento sob as quais a língua é usada em tempo real.

O autor considera previsível que os efeitos da complexidade de tarefas ao longo destes dois tipos de dimensões sejam bastante diferentes. Por um lado, o aumento de complexidade ao longo das variáveis de “recurso-direcção” pode conduzir o estudante a tentar transpor para o discurso os requisitos conceptuais/funcionais das tarefas ao ponto de poderem afectar negativamente a fluência. No entanto, é previsível que sejam aumentadas a correcção e a complexidade de produção de língua. Por outro lado, a complexidade crescente ao longo das dimensões de “recursos-dispersão” pode afectar negativamente a fluência, a correcção e a complexidade, dado que cria problemas ao acesso do aprendente ao seu repertório de uso do conhecimento da L2.

Para além disso, os efeitos da complexidade das tarefas no discurso ao longo das dimensões complexas de “recurso-direcção” poderão ser mais fortes quando a tarefa é simultaneamente mais simples ao longo de uma ou mais dimensões de “recurso-dispersão”, quando comparada com a complexidade ao longo dos tipos de dimensões.

As implicações na sequência de tarefas podem tornar-se mais perceptíveis nesta matriz genérica representada no Quadro 3.6 .

<ul style="list-style-type: none"> + muitos elementos + raciocínio + Ali-e-Então + planeamento + conhecimento prévio + tarefa simples <p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;">Complexidade Baixa execução Alto desenvolvimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> + muitos elementos + raciocínio + Ali-e-Então - planeamento - conhecimento prévio - tarefa simples <p style="text-align: center;">4</p> <p style="text-align: center;">Complexidade Alta execução Alto desenvolvimento</p>
<ul style="list-style-type: none"> + poucos elementos + raciocínio nulo + Aqui-e-Agora + planeamento + conhecimento prévio + tarefa simples <p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">Complexidade Baixa execução Baixo desenvolvimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> + poucos elementos + raciocínio nulo + Aqui-e-Agora - planeamento - conhecimento prévio - tarefa simples <p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">Complexidade Alta execução Baixo desenvolvimento</p>

Quadro 3.6 *As dimensões de recurso-direcção e recurso-dispersão de complexidade e as suas implicações na sequência de tarefas* (Adaptado de Robinson 2003: 60)

Com base neste quadro, Robinson (2003) propõe a manipulação das diferentes dimensões de modo a conduzir as tarefas pedagógicas (que, como Nunan, considera unidades de trabalho de sala de aula) para uma aproximação gradual às exigências da realização das tarefas de uso no quotidiano. Para melhor o demonstrar exemplifica com uma tarefa em que um falante dá informação sobre direcções e na qual, consoante o grau de complexidade, são usadas versões de mapas simplificados evoluindo para mapas autênticos, como mostra o Quadro 3.7.

O autor considera então que a complexidade das tarefas afecta a produção e a aprendizagem da L2 e que as diferenças individuais entre aprendentes, no que se refere a factores cognitivos e afectivos, influem na execução de tarefas complexas, por

oposição às mais simples. Globalmente Robinson prevê que a complexidade da tarefa aumentará a complexidade da língua e a sua correcção mas reduzirá a fluência.

Dimensões de complexidade	Simples				Complexo
	1	2	3	4	
Tempo de planeamento (antes de falar)	+	-	-	-	-
Tarefa simples (marcação do caminho)	+	+	-	-	-
Conhecimento prévio (área familiar)	+	+	+	-	-
Alguns elementos (área pequena)	+	+	+	+	-

(dados simplificados) (dados autênticos)

Quadro 3.7 *Versões de complexidade cognitiva crescente para uma tarefa com mapa* (Adaptado de Robinson 2003: 62, *apud* Robinson 2001 a)

No entanto, Skehan (2007), numa comunicação intitulada “*Trade-off and Cognition: two hypothesis regarding attention during task-based performance*”, compara a ‘*Cognition Hypothesis*’ de Robinson (2003) com a sua perspectiva, *The Trade-off Hypothesis*, que assenta na capacidade limitada da atenção durante a execução de uma tarefa, e sintetiza alguns aspectos. Partindo da posição contrária à de Robinson (2003), *i.e.*, da investigação para a teoria, Skehan (2007) considera que a capacidade de atenção é limitada uma vez que quando o aprendente está atento a uma área durante a execução da tarefa pode retirar a sua atenção de outras. Em certas circunstâncias, o aumento da capacidade de atenção numa dessas áreas pode acontecer à custa de menos atenção em outras, pelo que a dificuldade da tarefa poderá estar associada a uma mais baixa realização em determinadas áreas. Referindo-se a três estudos realizados (Foster & Skehan 1999, Skehan & Foster (2001), Tavokali & Skehan 2005), este autor procura tornar evidente que não é apenas a complexidade da tarefa que produz aumentos de complexidade na língua e na sua correcção. De facto, nos dois primeiros estudos referidos, Skehan confirma que a correcção e a complexidade aumentaram devido a uma preparação efectiva através das ideias surgidas na preparação e antecipação da tarefa, e também pela atenção focada na forma em geral. O terceiro estudo (Tavokali & Skehan 2005) mostra que as tarefas estruturadas produzem maior correcção e fluência e uma das tarefas muito estruturadas gerou mesmo grande complexidade. Além disso,

mostra também que tarefas com um léxico fundamental, *i.e.*, vocabulário difícil de evitar, levam a uma diminuição da correcção e da complexidade na língua.

Sendo recente, a área de investigação sobre graus de complexidade de tarefas só pode apresentar resultados fragmentados e parciais sobre as características e condições de tarefas e, de acordo com Skehan (2007), não estão resolvidos os problemas relacionados com a dificuldade de tarefas nem é possível confiar numa sequência de tarefas por ordem de dificuldade, pois ainda que tenham alguma consistência, só superficialmente se relacionam com a realização da mesma. Este autor considera que uma análise das exigências lexicais das tarefas pode ser especialmente importante e sugere ainda a exploração de diferentes abordagens não só para treinar e desenvolver o planeamento na fase prévia às tarefas, mas também para alimentar e consolidar a aprendizagem que emerge na fase posterior à sua execução.

3.3.5 Exercícios e actividades como contribuintes para a execução das tarefas

É também neste contexto que se torna, em minha opinião, importante criar um espaço de operacionalidade, que não encontrei explicitado desta forma na literatura consultada, mas que me parece funcional para evitar alguma ambiguidade que o termo ‘tarefa’ possa gerar quando está a ser preparado um percurso para a sua realização¹²⁴. Trata-se de valorizar duas subcategorias, que designarei por ‘exercícios’ e ‘actividades’, e que poderão ser prévias à noção de tarefa, enquanto estruturas de apoio (*scaffolding*)¹²⁵ para a própria execução das tarefas, tornando-se particularmente relevantes no caso de aprendizagem autónoma a distância.

¹²⁴ Na realidade Rod Ellis (1997, 2001) a propósito das tarefas focadas (focused tasks) defende o que chama “Consciousness-raising tasks” que têm por objectivo chamar a atenção do aprendente para categorias linguísticas específicas através de procedimentos indutivos e dedutivos, podendo constituir uma etapa para a integração destas na interlíngua. (Ellis 2001: 163)

¹²⁵ Cf. Nunan (2004) em ‘Componentes de Tarefas’ – Secção 3.3.1

Num primeiro momento, os **Exercícios** deverão constituir micro-oportunidades mais orientadas para exercitar a estrutura da língua e a expansão lexical enquanto dirigem a atenção do estudante para aspectos habitualmente considerados problemáticos na aprendizagem da língua¹²⁶. Poderão conter especificações de modo a que o aprendente escolha se, quando e quais os que quer fazer, sem uma ordem fixa de execução. De facto, o estudante poderá, por exemplo, preferir exercícios para treinar concordâncias de género e de número entre nomes e adjectivos, ou poder-se-á sentir mais confiante se começar por produzir pequenas frases escritas em contexto de pergunta - resposta, ou ainda treinar paradigmas verbais, exercícios mais centrados na estrutura, ou descobrir que é o léxico que mais o atrai através da explicitação de processos morfológicos de formação de palavras. Constituirão, sem dúvida, oportunidades para o aprendente se focalizar na forma da língua e talvez possam ser equiparáveis ao que Ellis designa por ‘tarefas de tomada de consciência’ (“*Consciousness-raising tasks*”). Os ‘Exercícios’ podem constituir um bom indício na construção da *interface* que o estudante irá desenvolver com o contexto de aprendizagem, tal como é defendido por Cynthia White (2003). Quando integrados nas etapas preparatórias para a execução de tarefas, podem promover o desenvolvimento de uma maior automaticidade na língua usada na tarefa final.

Num segundo momento, e na sequência do trabalho desenvolvido por entre a diversidade de exercícios explorados, as **Actividades** deverão formar sequências de várias operações e, simultaneamente, conter um maior grau de abertura e de interacção entre aprendente e contexto de aprendizagem, contribuindo de forma mais consciente para a resolução de uma tarefa concreta. Aqui o aprendente, pode interligar a verificação de compreensão de textos orais e escritos, por exemplo, através de actividades de ‘verdadeiro-falso’ ou de ‘escolha múltipla’, feita ao longo de ‘exercícios’, com a resolução de outros pequenos problemas como ordenar palavras em frases, juntar perguntas e respostas, reconhecer e explicitar diferenças encontradas entre imagens, ouvir e repetir breves enunciados-modelo, desde que integradas no contexto que os conduz à execução alargada preparatória das tarefas. Nas ‘Actividades’ estão

¹²⁶ Numa reflexão sobre várias contribuições para a definição de ‘tarefa’, Candlin (2001: 235) refere um documento publicado pelo Departamento de Educação de Hong Kong, no qual é feita uma distinção entre ‘exercícios’ e ‘tarefas’ sendo os exercícios definidos como “*serving as sequenceable preliminaries to, or supporters of, tasks*”.

incluídas as etapas por que passa cada um dos aprendentes na sua pesquisa orientada, em sítios da *web*, por exemplo, para levantamento de informação nova a incluir como *input* na tarefa que está a preparar, desde que estas estejam devidamente integradas no contexto da área temática alvo. As ‘Actividades’ podem também incluir os primeiros contactos síncronos ou assíncronos que os aprendentes estabelecerão com outros colegas distantes (por *chat*, *mail*, *fórum...*) prévios à constituição de grupos de trabalho e a tomadas de decisão e planeamento das tarefas. Deste modo, as tarefas resultam maioritariamente da sequência de actividades que os aprendentes realizam, dos recursos que cada aprendente decidiu utilizar autonomamente, do apoio inter-colegas e também, claro, da orientação dos materiais e da atenção do tutor. Assim, talvez se possa interpretar o conceito de ‘actividade’ como sinónimo de ‘tarefa individual’, termo utilizado discretamente por Ellis (2003) para se referir ao trabalho que cada aprendente desenvolve isoladamente. Existe aqui, portanto, uma diferença em relação ao que outros autores consideram ser uma tarefa. De facto, este tipo de operações são consideradas ‘tarefas’ pelos autores até agora referidos (Willis 1996, Nunan 1989 e 2004, Ellis 2003, Skehan 1988, Robinson 2001, entre outros) surgindo de forma isolada, *i.e.*, não contextualizada dentro de uma área temática. No entanto, como facilmente se verificará no decorrer do presente estudo, a distinção entre ‘exercício’, ‘actividade’ e ‘tarefa’, tendo um objectivo essencialmente operatório, permite uma melhor estruturação dos conteúdos dentro do Protótipo apresentado no Capítulo 5 deste trabalho.

3.4 O Ensino de línguas baseado em tarefas e a educação a distância

Facilmente se compreende por que razão é atractiva uma metodologia de ensino de línguas baseada em tarefas com uma caracterização tão global e dinâmica e ainda mais se se puder aplicar num contexto de Educação a Distância. Na realidade, até agora todas estas considerações foram pensadas para um ambiente presencial onde professor e estudantes desenvolvem procedimentos dinâmicos controláveis ao longo de todo o processo de implementação das tarefas. No entanto, o ambiente a distância caracteriza-se por múltiplos factores que o tornam diferente do ambiente presencial, como já foi dito, e implica escolhas tecnológicas que se adaptem não só aos objectivos, *input* e

procedimentos, mas também aos resultados previsíveis (enquanto produto e processo), potencializando as funções do aprendente e do professor, ao mesmo tempo que estimulam o trabalho colaborativo na realização das tarefas. A diversidade tecnológica que caracteriza a Educação a Distância permite criar ambientes de aprendizagem que podem substituir, com vantagem, o ambiente de sala de aula. Isso acontece, por um lado, porque as opções multimídia constituem um enorme potencial, superior ao que qualquer curso presencial pode oferecer e, por outro, porque o aprendente pode, ao seu ritmo e de acordo com as suas preferências, descobrir e seleccionar aquilo que o ambiente pode, e deverá, conter a nível de recursos de língua que melhor se adapte ao seu estilo de aprendizagem, podendo vir a desenvolver uma interface, como é sugerido na teoria da construção de interface entre aprendente e contexto de aprendizagem desenvolvida por Cynthia White (2003: 81-93).

Referindo-se à implementação de programas de língua a distância, Doughty & Long (2003) constataam o aparecimento, na última década, de várias propostas de ensino baseado em tarefas, mas afirmam que “a maior parte se limita a uma miscelânea de tarefas, não motivadas pelas necessidades dos aprendentes, em que algumas pouco mais são do que instrumentos de prática comunicativa” (en)cobrando programas estruturais (2003: 50). Para além disso, deixam claro que o mesmo acontece com muitos dos materiais para Aprendizagem de Língua Assistida por Computador e, mais recentemente, com a ‘divulgação’ de programas de línguas estrangeiras para educação a distância. Todavia, Doughty & Long defendem o EBT para programas de aprendizagem de língua a distância dizendo que este constitui “uma abordagem coerente e teoricamente motivada, para as seis componentes de concepção, implementação e avaliação de um programa de ensino de língua”¹²⁷. Em sua opinião, o aspecto mais importante a ter em consideração no desenvolvimento de programas de ensino a distância é conseguir fazer “escolhas de princípio por entre as opções tecnológicas” (Doughty & Long 2003: 51). Mas, para isso, qualquer programa de ensino de língua a distância tem de ser planeado de forma cuidada partindo de uma compreensão clara das necessidades comunicativas de quem aprende. Só depois será possível seleccionar o tipo

¹²⁷ Os mesmos autores especificam que essas componentes são: (a) análise de necessidades e meios; (b) concepção do programa; (c) concepção de materiais; (d) metodologia e pedagogia; (e) teste; (f) avaliação (doughty & Long 2003: 50).

de tecnologia adequada para a divulgação do curso. Um outro factor, que consideram importante, é a identificação dos recursos tecnológicos que mais ajudam a criar um ambiente psicolinguístico ideal para a aprendizagem da língua, tendo presente o que é o uso de tecnologia ligado à sala de aula e o que está ligado à aprendizagem a distância, mais conotado com um aprendizagem baseada em redes. De facto, por definição, a aprendizagem a distância é remota e, em grande parte, assíncrona, ao contrário do que acontece quando o professor inclui o uso de computadores para desenvolver actividades na sala de aula, ou mesmo dentro de uma comunidade mais alargada, porque aí o professor continua presente, interage e observa os estudantes.¹²⁸

Doughty & Long (2003: 51-53) apresentam, então, um conjunto de dez **princípios metodológicos** ligados a **processos pedagógicos** que poderão orientar a construção, a distância, de programas de ensino baseado em tarefas. Os **princípios metodológicos** (PM), correspondem a características universalmente aceites que provaram, não só facilitar, mas, sobretudo, ser necessárias à aquisição de uma L2¹²⁹. Estes princípios provêm de várias fontes e incluem desde os mais recentes dados da investigação em Aquisição de L2, passando por componentes essencialmente de ensino de língua, ciências da educação, psicologia geral. Em contrapartida, os **processos pedagógicos** (PP) compreendem uma quantidade, potencialmente ilimitada, de opções (entre metodologias e tecnologias) que permitem concretizar os princípios metodológicos ao nível do grupo de aprendentes. Na selecção dos processos pedagógicos podem interferir factores tão diversos como as preferências do professor, a idade, o nível de proficiência e o estilo cognitivo do aprendente, as características linguísticas alvo, a natureza e as especificidades do ambiente de aprendizagem. Assim, também o uso de tecnologia se integra naturalmente no domínio dos processos pedagógicos.

¹²⁸ Carol Chapelle, ao fazer um desenvolvimento conceptual e evolutivo de ALAC, considera que a aprendizagem baseada em rede é uma parte dessa mesma evolução, perfeitamente integrada no escopo da área da aprendizagem de língua assistida por computador. No entanto, baseando-se em Debsky (1997:47), reconhece que a riqueza do ambiente linguístico permitido por um ensino em rede permitirá olhar para as contribuições do Ensino de Língua Baseado em Redes como uma extensão de ALAC. (2000: 222).

¹²⁹ Por essa mesma razão, possuem vários aspectos comuns aos princípios enumerados por Nunan (2004) e Ellis (2005), respectivamente para a elaboração de tarefas pedagógicas e para a formação de professores, atrás apresentados.

De acordo com Doughty & Long (2003), no caso da educação a distância, a tecnologia baseada em redes (*Network-based technology*) traz vantagens pela facilidade de acesso que possibilita, tanto a materiais, como a interlocutores e a domínios específicos e, de um modo especial, quando se trata de línguas menos ensinadas, para as quais as restrições orçamentais podem dificultar a oferta de cursos regulares para pequenos grupos de estudantes dispersos. Neste caso, um ensino de língua totalmente fora da sala de aula coloca dificuldades acrescidas que terão de ser ultrapassadas com a ajuda tecnológica disponível, sobretudo quando o professor, habitualmente tido como a principal fonte de informação sobre a língua e o que melhor toma decisões no decurso da aula, é deslocado ou substituído. No entanto, se uma abordagem de ensino de língua, a distância, baseado em tarefas apresenta vantagens¹³⁰, contém também vários desafios que se prendem com o facto de este dever assentar no conhecimento das necessidades comunicativas e psicolinguísticas dos aprendentes e de, só com base nos resultados da informação obtida, ser possível preparar um programa específico e tomar muitas das decisões pedagógicas¹³¹.

O quadro 3.8, adaptado de Doughty & Long (2003: 52) apresenta, organizados em 4 classes (actividades, *input*, processos de aprendizagem e aprendentes), os princípios metodológicos associados a estratégias para a sua implementação no ensino da L2 bem como propostas de soluções tecnológicas a implementar. A compreensão dos princípios metodológicos, propostos por Doughty & Long (2003: 56-67) para aprendizagem a distância, permite não apenas relacioná-los com a tecnologia mais adequada em cada caso, mas também fazer a interligação com a investigação em aquisição de uma L2 interagindo naturalmente com as componentes de tarefas (Nunan 2004: 41-73; Ellis 2003: 17-21), bem como com o modelo para ensino de língua baseado em tarefas de Nunan (2004: 35-38).

¹³⁰ Como vantagens, são apontadas (i) a motivação oferecida pela ênfase colocada nas necessidades reais dos aprendentes; (ii) a possibilidade de incluir grande variedade de recursos relevantes para tais necessidades; (iii) a individualização da instrução, mais fácil de conseguir com tecnologia; e (iv) uma vez que, provavelmente, a utilização da tecnologia também faz parte das necessidades dos aprendentes, algumas das componentes da aprendizagem a distância podem, em si mesmas, constituir tarefas alvo.

¹³¹ Considero que este aspecto, sendo importante para a programação de cursos para fins específicos, terá um carácter menos relevante quando se aplica a cursos de iniciação à língua em que o aprendente necessita de léxico e estruturas básicas para uma comunicação de sobrevivência que possa suportar depois um contacto com usos específicos. Neste caso o Quadro Europeu Comum de Referência aponta já um caminho a seguir. (Cf. Leiria 2004b).

	Princípios	Implementação L2	Implementação ALAC
Actividades			
PM1	Uso de tarefas (não textos) como unidade de análise	Ensino de Língua Baseado em Tarefas (tarefas alvo, tarefas pedagógicas, sequência de tarefas)	Simulações Tutorias <i>Worldware</i>
PM2	Promover a aprendizagem pela acção		
Input			
PM3	Elaborar o <i>input</i> (sem simplificar nem depender apenas de textos genuínos)	Negociação de sentido Modificação interaccional Elaboração	Comunicação mediada por computador / discussão Trabalho de autor
PM4	Fornecer um <i>input</i> rico (não empobrecido)	Exposição a várias fontes de <i>input</i>	<i>Corpora</i> ; Listas de concordâncias
Processos de aprendizagem			
PM5	Encorajar a aprendizagem indutiva	Instrução implícita	“ <i>Design and coding features</i> ”= exercícios e notas gramaticais...
PM6	Focar na forma	Atenção Quadros de formas e funções	
PM7	Apresentar <i>feedback</i> negativo	<i>Feedback</i> no erro (ex., reformulações, substituições); ‘correccão’ de erros	Apresentar <i>feedback</i> de resposta
PM8	Respeitar o ‘programa do aprendente’ / os processos desenvolvimentais	Tempos de intervenção pedagógica para o acabamento desenvolvimental:☺	Adaptabilidade
PM9	Promover a aprendizagem colaborativa / cooperativa	Negociação de sentido; modificação interaccional	Resolução de problemas; comunicação mediada por computador / discussão
Aprendentes			
PM10	Individualizar a instrução (de acordo com as necessidades comunicativas e dentro de uma perspectiva psicolinguística)	Análise de necessidades; consideração de diferenças individuais (ex., memória e aptidão) e estratégias de aprendizagem	<i>Branching</i> Capacidade de adaptação e de Aprendizagem autónoma.

Quadro 3.8 *Princípios Metodológicos e estratégias de implementação* (Adaptado de Doughty & Long 2003: 52)

Segue-se a descrição dos Princípios Metodológicos:

3.4.1 PM1. Usar tarefas, não textos, como unidades de análise.

Metodologicamente, a tarefa contém os requisitos de uma abordagem analítica (Wilkins 1976) e constitui uma unidade com sentido que os professores podem planejar, produzir e reutilizar. O foco é colocado na execução completa da tarefa e, por isso, os estudantes precisam de aprender como poderão, eles próprios, realizá-la. Todavia, um dos aspectos importantes quando uma tarefa é seleccionada como unidade de análise relaciona-se com a sequência do material do curso. É um problema que é habitualmente resolvido pela intuição do professor, partindo do que lhe parece mais simples para o mais complexo, ou deixando ao estudante a possibilidade de escolha. No entanto, qualquer destas soluções pode ser posta em causa pelo seu carácter subjectivo e arbitrário. Doughty & Long (2003) consideram, por isso, que uma componente importante do ensino baseado em tarefas deverá assentar no “desenvolvimento de tarefas pedagógicas sequenciadas em termos de complexidade da tarefa (inerente, imutável e objectivamente mensurável), em que a dificuldade da tarefa (que varia para aprendentes específicos de acordo com factores como a proficiência da sua L2) é modificável conforme as necessidades, alterando as condições em que é apresentada (*i.e.*, as circunstâncias sob as quais as tarefas são executadas)” (Doughty & Long 2003: 57). Também encontramos este aspecto explicado em Nunan (2004: 31) quando descreve aquilo a que chama ‘unidades de trabalho’, para desenvolver sequências instrucionais em volta das tarefas.

3.4.2 PM2. Promover a aprendizagem através da acção.

Perfeitamente equivalente ao quarto princípio apresentado por Nunan (2004), ‘aprendizagem activa’ (2004: 36), o ELBT é um exemplo de aprendizagem pela acção. Torna possível que os aprendentes encontrem as suas necessidades comunicativas reais, presentes e futuras, conforme identificadas através da análise de necessidades dos estudantes, enquanto primeira etapa da concepção do curso. Assim, a língua é aprendida através da realização de tarefas pedagógicas como forma de preparação para a execução de tarefas alvo semelhantes às que os estudantes irão encontrar no mundo real. Criar problemas para serem resolvidos, usando a língua alvo, é um desafio para quem elabora o programa, mas torna-se um elemento motivador para prender a atenção dos aprendentes. Os ambientes simulados em computador podem ser um recurso útil na

recriação de situações para tarefas pedagógicas enquanto exemplos para a execução de tarefas alvo onde será possível treinar a língua sem sentir daí consequências reais pelas ações desencadeadas, ao mesmo tempo que se pode analisar o que está certo e errado, reduzindo assim os momentos de ansiedade. As sequências de tarefas permitem construir um apoio graduado e constante de tarefas pedagógicas antes de ser atingida a capacidade de realizar a tarefa final.¹³²

3.4.3 PM3. *Input elaborado*

Elaboração do *input* corresponde, de acordo com Doughty & Long (2003: 61), às inúmeras formas usadas pelos falantes nativos quando modificam o seu discurso para o tornar compreensível a falantes não nativos¹³³. Ocorrendo durante a negociação de sentido, estas formas incluem repetições e reformulações de frases, sejam parciais ou totais, verificação de compreensão e de confirmação, pedidos de esclarecimento, paráfrases, mudanças lexicais e muitas outras estratégias de apoio. Estes autores verificaram que, dos cerca de vinte estudos empíricos que compararam, até à data de publicação deste artigo, o grau de compreensão atingido por falantes não nativos, usando textos simplificados, elaborados e genuínos, orais e escritos, foi demonstrado que tanto os textos simplificados como os elaborados atingem resultados semelhantes e ambos conseguem níveis mais altos de compreensão do que os textos genuínos¹³⁴. Assim, dado que os textos elaborados permitem que os estudantes encontrem, no *input*, novos itens lexicais e gramaticais, enquanto é preservado o conteúdo semântico da versão original e são apresentadas amostras da L2 mais próximas do uso autêntico da língua alvo do que as versões simplificadas, verifica-se que a elaboração é claramente

¹³² Os dois primeiros princípios metodológicos podem levantar problemas quanto ao processo de sequenciar tarefas e quanto ao seu grau de dificuldade e de complexidade. Ver resultados de investigação em Ellis 2003 e 2005, Skehan 1998, Nunan 2004, Robinson 2001. Um conhecimento mais profundo do perfil de aprendizagem e dos conhecimentos prévios do estudante, bem como das suas necessidades comunicativas podem orientar a concepção, a graduação e a sequenciação de tarefas em casos específicos, quando, por exemplo, perante alunos em dificuldade de construir a sua própria autonomia de trabalho.

¹³³ Muitos estudos que têm sido desenvolvidos na aprendizagem de Inglês por falantes de outras línguas revelam inúmeros exemplos deste tipo de discurso que acontece principalmente quando falantes nativos e não nativos se concentram na comunicação enquanto trabalham em conjunto numa tarefa. Por exemplo, Gass (2003), Doughty (2000) Este assunto está relacionado também com o sétimo princípio metodológico em que é defendida a importância do 'feedback negativo' na aprendizagem.

¹³⁴ Baseiam-se em estudos de, por exemplo, Doughty 2000, Gass 2003, Long 1983 e 1996, Yano, Long & Ross 1994, Long & Ross 1993 e Pica, Lincoln-Porter, Paninos & Linnell 1996.

superior à simplificação como forma de modificar *input* para estes aprendentes. O *input* elaborado pode ser apresentado antecipadamente (por exemplo, como guião prévio para tarefas pedagógicas) mas também pode ocorrer naturalmente no discurso entre estudantes e entre estudantes e o professor (Pica *et al.* 1996), o que, no caso da aprendizagem a distância, pode ser ainda mais facilitado do que em aula presencial. Embora reconhecendo que na educação a distância predomina a manipulação dos materiais escritos (como preenchimento de espaços, correcções, comparações, etc.) em vez de texto elaborado (oral e escrito), Doughty & Long (2003) consideram que será sempre possível seguir processos que facilitem a compreensão, apresentando textos elaborados. No caso da comunicação oral, a elaboração do *input* requer uma atenção especial pela natureza frequentemente assíncrona da comunicação a distância ¹³⁵.

Quando existe comunicação síncrona e espontânea, parece haver tendência para os interlocutores, quase automaticamente, fornecerem uns aos outros as elaborações necessárias para chegarem a um entendimento mútuo, como mostra a investigação desenvolvida sobre Comunicação Mediada por Computador (CMC). No entanto, há diferenças consideráveis consoante se trate de *chats*, ou de participação em discussões planeadas com um parceiro, muito mais próximas de uma situação de sala de aula (Blake 2000; Warschauer 2000: 54-55; Pellettieri 2000: 83).

3.4.4 PM4. Fornecer *Input* rico

Os aprendentes necessitam de contactar com múltiplos exemplos da língua alvo, não só textos elaborados, mas também textos originados em grande número de tarefas alvo e domínios discursivos e relacionados com as áreas comunicativas específicas que tiverem sido consideradas relevantes pela análise de necessidades. De acordo com Doughty & Long (2003: 66), a tecnologia tem aqui um papel importante uma vez que permite a construção de arquivos de *corpora* baseados em textos áudio e vídeo cujas componentes podem ser etiquetadas por grau de complexidade de tarefas podendo permitir que os estudantes tenham acesso a esse *input* em diferentes quantidades e de acordo com o seu ritmo. Os autores advertem para os perigos do uso da tecnologia sem qualquer intervenção pedagógica, considerando, por exemplo, desaconselhável a utilização indiscriminada da *Internet*. Uma ideia, que os autores consideram chave para

¹³⁵ A possibilidade de recorrer a voz sintetizada para ler texto escrito, oferecida pela plataforma Odisseia pode permitir algum apoio nos guiões disponibilizados, enquanto estádio prévio a momentos de comunicação síncrona (Cf. Cardoso 2005)

uma elaboração de *corpora* em livre acesso com *input* rico, poderia incluir uma espécie de autoavaliação da representação dos próprios estudantes na execução das tarefas. Poderia possibilitar que estes se apercebessem do tempo gasto para ouvir determinadas sequências, por exemplo, podendo, ou não, prosseguir para a tarefa seguinte. (Poderá existir aqui uma excelente oportunidade para organizar *corpora* para aprendizagem de língua para fins específicos).

Este princípio constitui uma etapa muito interessante na construção da interface entre o aprendiz e o ambiente de aprendizagem, como descrito por Cynthia White (2003) e permite ainda uma interrelação no encadeamento de tarefas a que Nunan (2004) se refere quando fala da dependência (ou precedência) que deve haver na sua sequenciação. Ao trabalhar com séries de tarefas pedagógicas, os aprendentes estão a construir capacidades de que necessitarão para realizar as tarefas alvo, identificadas pela análise de necessidades do estudante e estão, simultaneamente, a receber protecção (*scaffolding*), o primeiro dos princípios, apresentados por Nunan (2004: 35) para o desenvolvimento da sequência instrucional.

3.4.5 PM5. Encorajar a aprendizagem indutiva

O Ensino de Língua Baseado em Tarefas assenta em processos de aprendizagem implícita. Doughty & Long (2003) reconhecem que os materiais para aprendizagem a distância promovem tradicionalmente uma análise explícita para as línguas estrangeiras o que resulta em conhecimento declarativo quando, na realidade, é necessário desenvolver capacidades de língua que promovam a interacção espontânea. De acordo com os autores, este princípio metodológico visa alterar a situação, procurando desenvolver a aprendizagem através da utilização da língua e não tanto para a estudar como objecto. Os resultados de investigação mostram que, se as crianças em fase inicial de aprendizagem da língua, e devido à limitação da capacidade de processamento na sua memória de trabalho, revelam tendência para analisar o *input* a um nível morféxico, os adultos, em contrapartida, prestam mais atenção ao sentido de expressões mais longas (*'chunks'* de língua), porque isso os ajuda numa compreensão mais imediata. No entanto, ao longo da aprendizagem, este processo vai dificultando o domínio completo da nova língua porque a atenção dada à mensagem afasta a atenção do código. Ao contrário das crianças, os adultos mostram maior dificuldade em reconhecer e produzir correctamente muitos dos itens linguísticos, sugerindo (como, por ex., Spadaro 1996, referido por Doughty & Long 2003) que, mesmo que o

processamento inicial de *input* esteja orientado para o sentido (o que envolve a comparação de grandes segmentos) eles analisam-nos e guardam-nos a níveis menos elaborados do que as crianças.¹³⁶

Para se aproximarem da proficiência dos falantes nativos, os estudantes necessitarão de ser expostos a amostras de uso da língua alvo (genuínas e elaboradas) como componentes do *input* de tarefas pedagógicas para então serem ajudados a integrar, armazenar e recuperar grandes segmentos (*'chunks'*) desse *input*. Assim, “quando estão a representar – executar tarefas, poderão ser encorajados a ‘plagiar’” (Doughty & Long 2003: 67) (porque mais do que construir cada frase como nova, os falantes cortam e usam partes de discurso anterior para produzir novas frases). Na realidade, segundo estes autores, os resultados da investigação nesta área apontam para o facto de os aprendentes se tornarem bastante aptos a lidar com sistemas complexos antes de serem capazes de explicar as regras subjacentes a tais sistemas. Com tempo suficiente, eles conseguem verbalizar as regras que orientam a sua própria performance, mas a capacidade de explicar essas regras é desenvolvida depois e não é necessária para o aperfeiçoamento da performance demonstrada ao realizar a tarefa (Doughty 2003: 297-298).

Logo, a concepção de um curso de língua a distância, tendo em conta estes dados, tem naturalmente de oferecer *input* rico e diversificado para uma maior exposição à língua, tempo e actividades para repetição e reflexão, criando oportunidades para que se desenvolva uma atenção consciente às especificidades da língua alvo.

De igual modo, Nunan (2004: 37-38), de uma forma integrada, refere a mesma preocupação no seu modelo para o Ensino de Língua Baseado em Tarefas, nos princípios (6) ‘reproduzir para criar’ e (7) ‘reflexão’.

¹³⁶ Em 1998, Skehan, pondo o problema numa perspectiva mais alargada, referia que tanto a existência de um período crítico na aprendizagem como a prioridade do *sentido* sobre a *forma*, principalmente para os adultos, acontece na compreensão e na produção de língua. No que se refere à compreensão, qualquer falante recorre a processos estratégicos para extrair sentido do que ouve. Esse processo aumenta em eficiência com a idade uma vez que aumenta a capacidade de ‘dizer menos para significar mais’. Quanto à produção, Skehan argumenta que, enquanto utilizadores da língua, todos nós desenvolvemos processos eficientes para cooperar com um dos maiores problemas que é continuar a falar a uma velocidade normal em tempo real. Enquanto falantes nativos, dependemos de modos lexicais de comunicação, juntando *'chunks'* de língua que permitem libertar outros recursos de processamento durante a comunicação, deixando assim que o planeamento da forma e do conteúdo se faça de modo mais suave para as frases que se seguem. Skehan fala então da existência de “um ‘código dual’ na performance e na aprendizagem da língua”. Este ‘código dual’ requiere “um sistema baseado em regras, com uma ‘performance económica’, e um sistema baseado na memória que permita um acesso rápido ao léxico, tornando-se necessário encontrar um equilíbrio na coexistência destes dois sistemas” (Skehan 1998: 90).

3.4.6 PM6. Focar na forma

Embora sabendo que os jovens e adultos aprendem grande parte da gramática da L2 de um modo relativamente inconsciente, enquanto estão focados no sentido ou na comunicação, a investigação tem mostrado que só o foco no sentido não é suficiente para atingir uma competência semelhante à de um falante nativo, mas que esta pode ser melhorada se houver periodicamente uma atenção à língua enquanto objecto (Long 1988, 1997). No entanto, ao contrário de um retorno ao ensino de pontos discretos de gramática, em que os estudantes trabalham estruturas linguísticas numa sequência predeterminada (que Long denomina como '*foco em formas*'), é proposto que, durante o foco no sentido, a atenção seja desviada para características do código linguístico, em contexto (que Long designa por '*foco na forma*'), quando os aprendentes experienciam problemas na realização das tarefas pedagógicas, de acordo com o seu programa de desenvolvimento interno, a sua capacidade de processamento e as restrições de aprendibilidade.¹³⁷ Os autores referem o trabalho de Doughty & Williams (1998), onde são apresentados exemplos que ajudam a clarificar técnicas que focam a forma, dentro de uma escala de menos para mais explícito. Incluem (a) *input* com textos que contêm exemplos - *modelo* (exemplo-tipo) da L2; (b) *input* elaborado; (c) *input* onde os *modelos* aparecem em realce, chamando a atenção do aprendente através de processos visuais ou sonoros; (d) *feedback* correctivo perante o erro, como é o caso das reformulações; (e) processamento de *input*, onde é possível praticar usando dicas da(s) L1 dos aprendentes. Os autores consideram que, para ser psicolinguisticamente

¹³⁷ Sintetizando o que acontece nas fases iniciais da aquisição de uma L1, Skehan refere que são, por natureza, lexicalizadas, mas, quando integradas em contexto, constituem exemplos para exprimir sentidos comunicativos directos. Num estágio posterior, surgem processos sintácticos que operam no repertório lexical desenvolvido na criança. Como resultado, a língua, que estava disponível numa base lexical, é então reorganizada numa base sintáctica fazendo surgir assim os benefícios do sistema baseado em regras. Skehan considera que, depois do desenvolvimento subsequente da L1, que já foi sintactizada, se passa para uma fase de relexicalização. Ou seja, as unidades são associadas para formarem grupos a partir de língua já analisada, que volta a ser analisada de novo. Uma vez reorganizada desta forma, o utilizador tem disponíveis dois modos de processamento: regras e 'exemplos-tipo'. Estes podem ser usados de acordo com os diversos contextos e objectivos de comunicação. Quando há pressão temporal e grande apoio contextual é mais adequada uma comunicação baseada na memória (i.e., no léxico e 'frases-tipo' memorizadas). Quando há mais tempo, e a precisão da informação a comunicar é importante, pode aceder-se ao sistema baseado em regras. Assim o utilizador da L1 está em posição de se adaptar às condições e mudanças na comunicação. No entanto, Skehan alerta para o facto de, como resultado, a primazia do sentido, dentro de um sistema de processamento de informação com capacidade limitada, poder ficar dependente, ou, pelo menos, ter uma maior predisposição para 'exemplos-tipo', um sistema baseado em memória, não surgindo assim a pressão gerada internamente para a sintactização. Por outras palavras, pode ocorrer o perigo de o aprendente de L2 não progredir muito além destes estágios mencionados (Skehan 1998: 90-91). Este é, sem dúvida, um aspecto importante a que será necessário dar bastante atenção num curso de língua a distância.

relevante, o aspecto prático mais difícil do foco na forma deverá ser usado apenas quando surge a necessidade. Talvez este princípio não seja a melhor escolha para o ensino a distância em que a comunicação é geralmente assíncrona. No entanto, uma vez diagnosticado o problema na L2 pode decidir-se, de acordo com os meios disponíveis, quais os processos pedagógicos mais adequados.

3.4.7 PM7. Fornecer *feedback* negativo

Nos estudos feitos para línguas mais ensinadas, como o Inglês, o Francês ou o Espanhol, tanto a correção explícita do erro como a reformulação correctiva têm-se revelado processos facilitadores da aprendizagem, pelo menos com determinadas estruturas da L2 (DeKeyser 1993, Long 2007: 94). No entanto, fornecer *feedback* negativo coloca grandes desafios na aprendizagem de língua a distância dado que se sabe há muito que a eficácia tende a diminuir à medida que a distância entre o evento desencadeado e o *feedback* aumenta. Como dizem Doughty & Long (2003: 68), se a importância do *feedback* negativo implica alertar o estudante para algum problema da sua interlíngua, ou seja, se induz uma ‘atenção consciente’ (ou ‘*noticing*’) (Schmidt 2001), então o momento certo para esse *feedback* é crítico. No que toca às reformulações correctivas, a informação deve ser fornecida quando ainda se está dentro do espaço de processamento cognitivo próximo de modo a que os aprendentes possam estabelecer alguma comparação entre a informação fornecida no *feedback* e as suas próprias elocuições. As reformulações são propostas como formas ideais de *feedback* negativo no ELBT para problemas de tipo gramatical e lexical, porque, pelo menos, não perturbam o processo da busca de sentido durante a execução da tarefa e não dependem de discussões metalinguísticas de um problema de língua. O mecanismo psicolinguístico, pelo qual se acredita que funcionam, depende da justaposição da frase do aprendente e da reformulação. Acredita-se que os estudantes têm suficiente memória de trabalho para ‘agarrar’ as duas elocuições, possibilitando a comparação entre as duas.

Embora não haja muitos estudos sobre reformulações na Comunicação Mediada por Computador (CMC), Pellettieri (2000) desenvolveu uma análise de interações havidas entre estudantes adultos aprendentes de Espanhol, em tarefas orais medeadas por computador em tempo real, e afirma que os estudantes conseguem reconhecer e corrigir os seus próprios erros e, também, integrar correções apresentadas pelos colegas. A autora demonstra que este tipo de interação constitui um mecanismo útil para a obtenção de níveis mais elevados de consciência metalinguística (2000: 79-80).

3.4.8 PM8. Respeitar os processos desenvolvimentais e o “programa do aprendente”

Doughty & Long (2003) afirmam que o ELBT permite construir um equilíbrio entre a instrução e os estádios de desenvolvimento interno dos estudantes. Explicam que, por um lado, o *input* apresentado, “evitando tentativas fúteis de impor regras linguísticas” (Doughty & Long 2003: 66), se ajusta, na generalidade, às capacidades de processamento dos estudantes, por se interligar com as suas necessidades comunicativas, por ter sido negociado previamente em tarefas pedagógicas e em trabalho colaborativo. Por outro lado, o programa do aprendente é respeitado por recorrer à forma quando necessário (MP6) e também a reformulações enquanto formas mais abertas de correcção de erros. Sendo o conteúdo do curso determinado pelas necessidades dos alunos é, no sentido psicolinguístico, completamente centrado no aprendente. Os processos universais de desenvolvimento interno do aprendente, constituem um caminho que clara e conscientemente orienta a instrução e em simultâneo estabelece ritmos na selecção das sequências a seguir, mediando, assim, o processo de aprendizagem.

3.4.9 PM9. Promover uma aprendizagem cooperativa / colaborativa

Este princípio baseia-se nas vantagens que o recurso a ambientes colaborativos para aprendizagem de língua tem revelado em ambientes presenciais, com efeitos muito positivos em pequenos grupos, e corresponde a uma das áreas mais produtivas da investigação sobre o Ensino de Língua Baseado em Redes, ou *Network .Based Language Teaching* (Warschauer & Kern 2000). Neste área, Doughty & Long (2003) alertam para a necessidade de estabelecer objectivos muito claros para as tarefas colaborativas no início do curso a distância. Este aspecto, aparentemente óbvio, pode ser o responsável pela desmotivação dos estudantes para participarem em situações de comunicação a distância. Quando os objectivos não estão especificados, os estudantes sentem-se confusos quanto à forma de colaborar e, assim, o resultado final pode

corresponder a uma incapacidade de conseguirem manter-se em contacto com a tecnologia¹³⁸.

3.4.10 PM10. Promover uma instrução individualizada

São conhecidas as vantagens de preparar cursos para pequenos grupos tendo em consideração diferenças individuais quanto a objectivos, interesses, motivações, estilo cognitivo e estratégias de aprendizagem e também quanto a aptidão para aprendizagem de línguas e memória de curto prazo. Segundo Doughty & Long (2003: 67), no ELBT a individualização acontece na selecção do conteúdo do programa, respeitando o desenvolvimento individual, as modificações de ritmo e o modo como a instrução é apresentada, conforme sugerido pela informação diagnosticada nas diferenças individuais. Os autores alertam para o facto de não se dever confundir a individualização de instrução em ELBT com aprendizagem auto-orientada ou autónoma na qual o estudante tem de tomar decisões essenciais sobre como aprender. Em ELBT, a individualização é atingida pelos princípios já enunciados, através da análise de necessidades para a elaboração do *input* e para o respeito pelo programa do aprendente. As opções tecnológicas usadas na aprendizagem a distância podem facilitar a individualização, mas o conceptor do curso é o responsável último pelo plano de aprendizagem subjacente como, por ex., a elaboração do programa e tomadas de decisão.

3.5 Análise de necessidades

É fácil compreender que a identificação e o conhecimento das situações em que o aprendente irá usar a L2 podem tornar possível a elaboração de tarefas simuladoras de tais situações, construindo uma antevisão de momentos concretos de uso de língua, orientando e facilitando (e motivando em muitos casos) a aprendizagem. Na verdade, a investigação sobre especificidades de tarefas, géneros, práticas discursivas e textos com que os estudantes contactam em vários domínios tem mostrado que uma abordagem

¹³⁸ Noriko Hara (1999, s.p.), por exemplo, aponta quatro grandes razões para a insatisfação dos estudantes: (i) sentimento de isolamento, (ii) problemas tecnológicos; (iii) falta de *feedback* atempado do tutor; (iv) instruções ambíguas no site *web* e via *e-mail*

única para todos está longe de ser satisfatória, dado que existe uma imensa diversidade social e cognitiva, que contrasta não apenas nos campos de conhecimento mas também nas suas formas de falar, estruturas argumentativas, objectivos, comportamentos sociais, relações de poder e interesses políticos (Hyland & Hamp-Lyons 2002: 6, referido em Long 2005a:2). Michael Long (2005a: 1), de forma bastante clara, defende que assim como uma prescrição médica só pode ser aplicada depois de uma cuidada observação do paciente, também nenhum programa de ensino de língua deverá ser preparado sem uma pormenorizada análise de necessidades. Assim, cada curso de língua deveria ser considerado como um curso para fins específicos, variando apenas na precisão com que as necessidades dos estudantes, podem ser especificadas (desde quase nada em programas destinados a crianças, até ao mais pormenorizado detalhe no caso de programas para adultos mais orientados para áreas profissionais, académicas ou laborais). Long (2005a: 3), recordando que os aprendentes não partem, subitamente, de um “estado zero do conhecimento de uma estrutura para o domínio próximo do falante nativo”¹³⁹ e que a aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, é um processo gradual, cumulativo e não-linear, considera de inegável importância o desenvolvimento de programas de investigação que incidam sobre opções metodológicas com base em análise de necessidades específicas. Este autor refere que os cursos gerais (*i.e.*, “language for no purpose”, Long 2005b: 19) destinados a qualquer nível de proficiência ensinam, por um lado, demasiado vocabulário, demasiadas estruturas e demasiados estilos de que alguns estudantes não precisam e, por outro, ensinam muito pouco do que seria necessário, omitindo, por exemplo, léxico e concordâncias em contexto (*Idem*).

O Projecto das Línguas Vivas (*Modern Languages*) desenvolvido no âmbito do Conselho da Europa constitui, provavelmente, a tentativa mais conhecida para orientar a produção de programas para ensino de línguas dirigidos para as necessidades comunicativas dos aprendentes. A publicação de Níveis Limiares aplicados a várias línguas com o objectivo de facilitar a mobilidade de trabalhadores dentro da Comunidade Europeia procurou implementar um sistema de unidades de crédito que descrevessem uma proficiência em língua, o que foi bastante inovador para a época. Assentava em caracterizações nocionais e funcionais e baseava-se essencialmente na

¹³⁹ No original “[Nor do] learners move from a state of zero knowledge of a structure to native-like mastery in one step (...)”. (Long 2005a: 3)

intuição que os autores, enquanto falantes nativos da língua, explicitavam sobre as noções e funções requeridas, sem graus de especificação¹⁴⁰. Os programas eram propostos em volta de unidades linguísticas, que fixavam à partida a ordem de apresentação dos itens lexicais, estruturais, nocionais e/ou funcionais, desconhecendo obviamente sequências de desenvolvimento ou limitações de processamento cognitivo na aprendizagem da L2, de que há trinta anos nada se podia ainda saber dado que os estudos sobre aquisição de L2 estavam em fase inicial.

Actualmente, perante a opção de um ensino baseado em tarefas não parece haver qualquer vantagem em preparar um programa de língua assente em unidades linguísticas para responderem a necessidades comunicativas dos aprendentes. Por isso, Long (2005b), constatando a escassa informação e investigação sobre aplicações de métodos de Análise de Necessidades na elaboração de programas de língua, de acordo com os desenvolvimentos da investigação em aquisição de L2 e considerando ainda as possíveis vantagens dos programas baseados em tarefas, desenvolveu um estudo em que levantou fontes¹⁴¹ e métodos¹⁴² usados em Análise de Necessidades, bem como as combinações possíveis entre eles, aplicando-os, em particular, à identificação da língua e tarefas para assistentes de bordo. O estudo consistiu (i) num levantamento da literatura existente sobre Análise de Necessidades e métodos de investigação em Ciências Sociais e (ii) numa colecção e análise de dados primários sobre a língua e tarefas destinadas a assistentes de bordo. Do trabalho, Long (2005b) retirou algumas conclusões que, embora inseridas naquele campo específico (necessidades de língua para assistentes de bordo) podem contribuir para testar o grau de generalização quanto a selecção de fontes e aplicação de aspectos metodológicos (*Id.*: 62-64). No que se refere

¹⁴⁰ No próximo Capítulo será desenvolvido e discutido o conceito preconizado pelo *Threshold Level* no âmbito do ensino das línguas dentro da comunidade Europeia na sua aplicação ao Português.

¹⁴¹ Como fontes de informação para Análise Necessidades, foram consideradas fontes escritas e orais provenientes da literatura existente, publicada ou não, até a informação recolhida junto de especialistas da área, aprendentes, professores e linguistas, passando também pela triangulação das fontes disponibilizadas. (Long 2005b: 25)

¹⁴² Os métodos previam o recurso a várias alternativas que incluíam processos dedutivos e indutivos, envolvendo, no primeiro caso, intuições de especialistas e não-especialistas, observação de participantes e não-participantes e entrevistas não-estruturadas; para os processos dedutivos o autor recorreu a instrumentos como entrevistas estruturadas, questionários, e execução de testes e actividades em categorias pre- estabelecidas, como observação de participantes, análises de discurso, de conteúdo, entre outros (*Id.*: 31-32).

às fontes a usar numa Análise de Necessidades, Long reconhece aspectos positivos no uso de amostras aleatórias (por oposição a uma amostra de conveniência), envolvendo especialistas da área (e não apenas alunos, professores de língua e autores de materiais). Para além disso, considera conveniente a existência de uma multiplicidade de fontes que incluam textos escritos e registos orais enquanto modelos de uso da língua alvo. Também quanto aos métodos, Long (2005b) refere que encontrou vantagens no uso de entrevistas não estruturadas, tendo obtido dados importantes que não ocorreriam ao investigador (por não poder conhecer o que não sabia) nem poderiam ter acontecido através de questionários ¹⁴³, uma vez que estes requerem uma compreensão prévia de aspectos relevantes. Os métodos deverão ser também cuidadosamente sequenciados, podendo os processos mais ‘abertos’, como as entrevistas não-estruturadas, anteceder processos mais ‘fechados’, como os questionários. Quanto a interações entre fontes e métodos, Long verificou que os métodos qualitativos produziram dados gerais consistentes. No entanto, os modelos que emergiram parecem sugerir que a selecção entre fontes e métodos deverá ser melhorada e complementada. No final lamenta a falta de um programa de investigação coerente de linguística aplicada que incida sobre a própria Análise de Necessidades.

Outros estudos semelhantes foram orientados para uma especificação de necessidades a nível individual e para tipos específicos de aprendentes. Um espectro largo destas análises revelou a existência de dificuldades metodológicas com as amostragens científicas pela dimensão excessiva das amostras a obter em sondagens, questionários, estudos de publicações governamentais e outros documentos escritos. Além disso, uma vez que os públicos a quem se destinavam as recomendações pertenciam maioritariamente a sectores políticos, económicos e de gestão, muito pouco familiarizados com o papel da língua na sociedade, era fundamental conseguir-se uma explicitação de conceitos e de terminologia que lhes fosse familiar, o que se revelou de muito difícil execução (Brecht & Rivers 2005; Lett 2005). Alguns destes trabalhos, por lidarem directamente com a aprendizagem de língua no sector profissional, como por exemplo entre uma formação em serviço de empregadas de limpeza num grande hotel (Jasso-Aguilar 2005), em ambiente de negócios (Vandermeeren 2005), necessidades de

¹⁴³ Long (2005b) considera que os questionários poderão ser mais indicados para verificação e discussão de dados conhecidos e menos dirigidos para a criação de novo conhecimento sobre áreas pouco familiares (Long 2005b: 63).

língua inglesa para jornalistas catalães (Gilabert 2005) e também para profissionais de futebol (Kellerman, Koonen, van der Haagen 2005), apresentam conclusões e críticas que poderão ser úteis e até generalizáveis para outras situações idênticas. Entre as implicações interessantes retiradas destes estudos destacam-se (i) a importância de fontes múltiplas, de métodos diversificados e da triangulação entre eles, pois servem para identificar o que, de facto, corresponde a necessidades dos aprendentes ¹⁴⁴ e para confirmar a importância da credibilidade de quem está dentro da área, evidenciando menor credibilidade para quem interpreta as actividades de uma perspectiva externa (Jasso-Aguilar 2005: 149; Gilabert 2005: 197) e (ii) a função que a análise de necessidades pode ter enquanto ferramenta pedagógica tanto na educação de língua como na formação de professores (Vandermeeren 2005: 176)

Um projecto de investigação, realizado entre 1999 e 2002 na Universidade do Hawaii (Chaudron *et al.* 2005), visando a preparação de um programa de Ensino Baseado em Tarefas para a língua coreana (nível elementar), procurou associar a Análise de Necessidades comunicativas dos aprendentes com a preparação de materiais autênticos dirigidos a duas tarefas alvo. Para isso, foi feito um levantamento das razões por que os aprendentes estudavam a língua tendo ficado demonstrado que, mesmo dentro de um grupo de estudantes considerado pelos professores como homogéneo, pode haver necessidades comunicativas diversas ¹⁴⁵. Na segunda parte do estudo, em que se previa a preparação de materiais, foram identificadas tarefas e capacidades para a preparação de dois módulos do Protótipo e foram seleccionados dois temas, ‘Direcções’ e ‘Compras’, tendo sido recolhidas e analisadas amostras de língua, produzidas por falantes nativos em situação real, em resposta a perguntas dos investigadores no papel de quem pergunta o caminho ou enquanto cliente. Apesar das dificuldades, as trocas comunicativas foram registadas em áudio de forma dissimulada e em situação tão

¹⁴⁴ No estudo sobre as empregadas de hotel, a autora considera que a observação dos participantes foi crucial não apenas por a familiarizar com as tarefas e a língua envolvidas no trabalho, mas também por conduzir à identificação de mais fontes, tendo a triangulação permitido identificar as mais credíveis.

¹⁴⁵ Partindo de entrevistas não estruturadas dirigidas a uma amostra aleatória de alunos inscritos no curso, foi, posteriormente, elaborado um questionário para todos os estudantes. Cruzados os dados, verificou-se que as razões apontadas para estudar a língua se correlacionavam com as razões para visitar a Coreia e se prendiam maioritariamente com a intenção de visitar família e amigos, para férias e turismo ou por terem nascido lá, por querem estudar no país ou ainda por causa do serviço militar e por negócios. (Chaudron *et al.* 2005: 231-232)

próxima da autenticidade quanto possível. As amostras de língua recolhidas e analisadas combinadas com os resultados apresentados pelos estudos em aquisição de L2 serviram de base à elaboração de dois módulos de sete tarefas pedagógicas cada ¹⁴⁶. Os autores reconhecem que o esforço desenvolvido e o grau de pormenor atingido foram bastante mais exaustivos e demorados do que seria necessário por se tratar de um projecto de demonstração que visava elaborar materiais de ensino para uma língua que não dispunha de quaisquer documentos deste tipo. Consideram, no entanto, que este tipo de trabalho poderá tornar-se mais rápido e mais fácil com a prática, apesar de uma certa relutância sentida não só na recolha das amostras de discurso como também perante a necessidade de as modificar de alguma forma para poderem ser utilizadas nas tarefas pedagógicas.

3.6. Construção de ambientes para ensino de línguas a distância

3.6.1. Relatos de experiências

Ainda que de forma genérica, a observação de vários relatos sobre a concepção de cursos de língua a distância revela-nos tentativas desenvolvidas (em várias Universidades) para ultrapassar os obstáculos que, naturalmente, se apresentam na adequação do ensino de línguas ao ambiente de aprendizagem a distância. São bastante diversificadas as situações relatadas não apenas pelas línguas envolvidas, como pelas condições tecnológicas disponíveis, como também capacidades criativas demonstradas por alguns autores.

Pellettieri (2000) desenvolveu um estudo junto de estudantes de Espanhol na Universidade da Califórnia em que usa tarefas executadas em *chat*, ainda que integradas no ensino presencial, recorrendo à comunicação baseada em rede. Neste estudo mostra

¹⁴⁶ Os autores utilizam o modelo proposto por Long (2000) que especifica que cada módulo é constituído por uma sequência de tarefas pedagógicas que aumentam gradualmente em complexidade e na aproximação da tarefa alvo (Chaudron et al. 2005: 244).

não apenas como os aprendentes negociam sobre todos os aspectos do discurso, facto que os leva a modificarem estruturas linguísticas enquanto dão e recebem *feedback correctivo*, mas também como as rotinas estabelecidas facilitam a compreensão mútua e assim o sucesso da comunicação. E vai mais longe ao afirmar que acredita que a comunicação baseada em rede pode desempenhar um papel significativo no desenvolvimento da competência gramatical entre aprendentes de língua em sala de aula porque os estudantes, comunicando em *chat*, têm mais tempo para planear o seu discurso. O estudo mostra igualmente a importância das tarefas de língua dada a quantidade e tipo de negociação produzida (cf. Pellettieri 2000: 83).

Num olhar um pouco diferente, Schramm (2005), ao procurar semelhanças entre as duas situações educacionais, presencial e a distância, identifica a interação como componente central que terá de ser mantida na passagem de um curso tradicional para um curso na *web*. Assim, numa perspectiva etnográfica da situação e dos participantes de um curso, considera a existência de três *modos de interação* (público / privado; estudante / tutor; estudante / estudante) e, tendo por foco os acontecimentos na sala de aula, aponta vários *tipos de interação*, como exercícios, discussões, conversas informais, etc.. Para além disso, observando as formas e os tópicos de comunicação, enumera *meios de interação* não só através da língua, dos assuntos, do humor, das ilustrações, etc., mas também através dos recursos para estudo, como manuais para o curso, materiais de biblioteca, entre outros (cf. Schramm 2005: 231-234).

Por outro lado, Weasenforth *et al* (2005), assumindo a primordial importância da autonomia do aprendente, recordam que a realização dos objectivos pedagógicos em cursos a distância deve ter lugar, primeiramente, na elaboração do currículo, nas aplicações adequadas da tecnologia e nos diferentes tipos de apoio oferecido através dos materiais e dos recursos aos estudantes pois “o sucesso instrucional articula-se com os usos pedagógicos da tecnologia, mais do que com a própria pedagogia” (2005: 195)¹⁴⁷. Os autores, reconhecendo que é através da autonomia que os aprendentes se tornam responsáveis pela sua aprendizagem, enquanto são apoiados dentro do próprio ambiente, distinguem quatro características que podem ser especialmente facilitadas pelo *software*

¹⁴⁷ No original *As with any instructional technology, instructional success hinges on the pedagogical uses of the technology rather than on the technology itself* (Weasenforth et al. 2005: 195).

da gestão de cursos¹⁴⁸ a distância. Estas características correspondem à capacidade de poderem (i) trabalhar sem supervisão, (ii) tornar-se professores e investigadores, (iii) escolher os exercícios e (iv) beneficiar mais de *feedback* do que da ‘resposta correcta’.

Milton (2005), reconhecendo processos cristalizados no ensino e na aprendizagem do Inglês como língua internacional no SE Asiático, descreve a sua experiência na concepção de actividades baseadas na *web* com oportunidades para treino de capacidades receptivas e produtivas. Por não ter encontrado sistemas com conteúdos prontos a usar que oferecessem actividades e ferramentas, integrando as potencialidades da tecnologia da *Internet* e a criação e difusão de cursos para uma aprendizagem dinâmica da língua, decidiu desenvolver um sistema que combinasse ferramentas e actividades que preparou especificamente para a aprendizagem da língua, onde as novas tecnologias podem facilmente ser integradas à medida que vão sendo necessárias ou se encontrem disponíveis (Milton 2005: 243-244). Assim, incluiu, por um lado, exercícios objectivos, automaticamente graduados (como, por exemplo, escolha-múltipla, preenchimento de espaços, ‘arrasta-e-larga’¹⁴⁹, comparação), por outro lado, desenvolveu actividades produtivas subjectivamente avaliadas, para as quais é fornecido *feedback* pelo professor, e, ainda, ferramentas para prática de oralidade, tornando o léxico, as estruturas e os textos mais acessíveis, melhorando o *feedback* do professor e promovendo o uso criativo da L2. As ferramentas desenvolvidas permitem (i) promover a oralidade síncrona, através de *chat*, e assíncrona através do registo de voz para posterior análise por parte dos professores; (ii) consultar listas de concordâncias lexicais em *corpora*; (iii) fornecer *feedback* aos trabalhos escritos recorrendo a uma gramática *online*, com funções de ‘orientação para a escrita’, na qual os estudantes podem praticar aspectos considerados problemáticos na aprendizagem do Inglês por falantes de Chinês¹⁵⁰; (iv) encorajar o trabalho colaborativo através de um uso mais

¹⁴⁸ A designação usada pelos autores corresponde ao que é comumente designado por ‘plataformas’ que, como já foi exposto na I parte deste trabalho, são ‘pacotes’ de *software* baseado na *web* que permitem aos tutores a organização e gestão dos materiais do curso e dos registos dos estudantes e providenciam aos aprendentes oportunidades de comunicação e colaboração.

¹⁴⁹ Tradução literal dos exercícios designados por ‘drag and drop’ nos quais é possível arrastar objectos (texto ou imagem) para os fazer coincidir com outros objectos fixos.

¹⁵⁰ Na preparação da gramática *online*, Milton coligiu um largo *corpus* dos seus estudantes (falantes de Chinês) e comparou-os com a escrita de falantes nativos da mesma idade e nível educacional para

criativo da L2, convidando os estudantes a construir histórias e guiões, construindo simulações e recorrendo a personagens com possibilidade de audição dos diálogos escritos pelos aprendentes (ou outros textos de uma página Web) em voz sintetizada. Este sistema, embora não seja concebido para substituir as aulas presenciais, procura englobar as necessidades cognitivas, afectivas e sociais e permite aos estudantes maior liberdade em relação às limitações logísticas da sala de aula (*Id.*: 253-256).

Stambi & Bouvet (2003) descrevem o desenvolvimento de dois cursos a distância, para iniciação de Italiano e de Francês integrados numa nova Licenciatura em Ensino de Língua do Departamento de Línguas da Universidade Flinders (Austrália). Identificaram como maiores desafios na ‘arquitectura’ dos cursos (i) uma necessidade de flexibilizar os materiais de modo a ter em consideração maior variedade de estilos e interesses dos aprendentes para, assim, os manter motivados e (ii) uma necessidade de ‘desenhar’ materiais autênticos e interactivos apesar das reduzidas oportunidades de comunicação presencial (2003: 81). Para o conseguir, estabeleceram critérios que combinavam ‘flexibilidade’ com ‘interacção’ e ‘autenticidade de tarefas’. Assim, o ambiente desenvolvido procura facilitar ao aprendente o controlo do seu próprio percurso instrucional e também o acesso a diversas fontes e materiais, considerando diferentes estilos perceptivos e estabelecendo interacção através de materiais hipermédia. Por outro lado, permite envolver os aprendentes em tarefas interactivas e de negociação de sentido com audiências e materiais autênticos, assim como em oportunidades de exposição e interacção com diversificadas fontes de *input* (*Id.*: 88). Os materiais de aprendizagem e as tarefas são distribuídos em CD-ROM e complementados por uma componente WebCT que adiciona a interactividade e autenticidade de tarefas. À data da publicação deste artigo, os autores reconheciam ainda dificuldades de implementação mas consideraram a experiência positiva não apenas pela compreensão da dinâmica envolvida na educação a distância mas também pela reavaliação das suas práticas de ensino perante a necessidade de se adequarem a um novo contexto de ensino e de aprendizagem (Stambi & Bouvet 2003: 97).

identificar usos incorrectos, excessivos e insuficientes de estruturas, léxico e características discursivas (Milton 2005: 247).

Hauck & Hampel (2005) relatam a experiência da passagem para *online* dos cursos de Línguas (Alemão, Francês e Espanhol) na Open University, no Reino Unido, a partir de 2002, nos quais um dos maiores objectivos era desenvolver a capacidade de comunicar na língua falada dentro de um nível adequado ao ano de estudo (Hauck & Hampel 2005: 259). Para isso, foi desenvolvido um sistema de *software* síncrono de áudio-conferência, *Lyceum*, que permite que grupos de pessoas falem umas com as outras, em tempo real, na *Internet*. Disponibiliza também ferramentas visuais, como um quadro-branco interactivo (para escrever, desenhar, importar imagens), um ‘*concept map*’ (para tomar notas, pegar e arrastar objectos, escrever textos curtos), um processador de texto (para escrita conjunta e correcção de documentos mais longos) e, ainda, a possibilidade de escrever textos em *chat*. O ambiente de aprendizagem *online* é ainda formado por um sítio *web*, que apresenta informação relacionada com o curso, banco de actividades e recursos associados, como as ligações a outros sítios na *web* e por *e-mail*, usado entre tutor e estudantes, individualmente ou em grupo, para divulgação de informação adicional sobre tarefas entre os estudantes, para informação adicional e preparação de trabalho conjunto antes dos encontros online, para recepção de *feedback* como, por exemplo, correcção de erros. As autoras referem que a interacção síncrona nos dois sentidos permite oportunidades de colaboração entre colegas fazendo a transição de uma aprendizagem em isolamento para a comunicação entre todos. “Como não há restrições no uso das ferramentas fornecidas e os aprendentes têm acesso aberto e ilimitado ao ambiente de aprendizagem, têm também um controlo individual e de conjunto sobre os seus *inputs*.”

Blake & Delforge (2005; 2006) avaliaram o primeiro ano de um curso de Espanhol *online*, ‘*Spanish Without Walls*’ (SWW), totalmente virtual, que combina materiais em CD-ROM (*Tesoros*, uma história policial de autoria de Blake, Blasco & Hernandez 2001) com leituras da *web* e actividades comunicativas em formato síncrono e assíncrono desenvolvido na Universidade da Califórnia, *Davis Extension*. Os seus dados mostraram que, quando comparados com resultados obtidos por estudantes inscritos em cursos convencionais de iniciação de Espanhol na mesma Universidade da Califórnia, *Davis*, os estudantes que frequentaram o SWW atingiram o mesmo grau de sucesso pelo menos quanto a correcção gramatical. Para além disso, os resultados sugerem que uma “instrução de língua a distância bem concebida pode oferecer uma opção viável para aqueles estudantes que não têm acesso ao tradicional local de sala de

aula ou para os que preferem o ambiente de aprendizagem online em vez do formato ‘sit-down class’” (2006: 128).

Comum a todas estas experiências é visível a preocupação com a oralidade e com a interacção e negociação de sentido, procurando, de múltiplas formas, manter a comunicação entre aprendentes e entre estes e o tutor. Estes aspectos, como já foi referido no Capítulo anterior, constituem também objectivos da plataforma Odisseia, desenvolvida na Universidade Aberta, como pode ser lido na sua página de apresentação¹⁵¹ e exposto em Cardoso (2007: 116)

*É isso a essência da filosofia Odisseia: mais do que um repositório de conteúdos, é possível criar um tipo de site educacional que é em primeiro lugar um espaço de comunicação e socialização e que, em segundo plano, também tem os recursos, os conteúdos e os materiais de estudo.*¹⁵²

Esta filosofia é conseguida desde o primeiro momento em que o estudante entra no sítio pois tem, logo que entra, a indicação dos colegas que lá se encontram e com quem pode de imediato interagir informalmente através do *chat*.

3.6.2 A interacção oral: O maior desafio

O desenvolvimento das metodologias de ensino de línguas tem sido desenvolvido maioritariamente em volta do modelo de comunicação síncrona em que o professor trabalha com o(s) estudante(s) no mesmo local e em simultâneo, interagindo, na maior parte das vezes, através da oralidade. Também Nunan (2004), ao propor uma sequência instrucional em volta de tarefas, estabelece um conjunto de procedimentos tematicamente coerentes que introduzem momentos mais reprodutivos e de prática controlada, integrando ‘exposição’ a documentos autênticos para, de forma gradual, encorajar os aprendentes a uma prática mais livre da língua que já dominam, inovando-a e aproximando-se de um discurso mais fluente (Nunan 2004: 34-38). Estas várias

¹⁵¹ <http://www.odisseia.univ-ab.pt>

¹⁵² Negrito no original.

etapas visam conduzir ao planeamento e execução de uma tarefa-ensaio semelhante às que são realizadas na vida quotidiana. Todavia, Nunan perspectiva-se numa situação de aprendizagem presencial, que difere bastante de uma aprendizagem a distância. De facto, uma das reconhecidas limitações da aprendizagem de línguas a distância é a separação entre o tutor e o estudante e entre os estudantes entre si. Garrido (2005) é clara quando afirma que

[a] *separação física entre professor e aluno apresenta dificuldades para o desenvolvimento de exercícios interactivos. A interacção entre tutores e estudantes ou entre os estudantes e os seus colegas é muito importante na aprendizagem de língua uma vez que possibilita oportunidades de prática para utilização na vida real.* (Garrido 2005: 178) ¹⁵³

No entanto, as “oportunidades de prática” necessitam de uma forte componente de oralidade como pode ser comprovado nas escalas apresentadas pelo *QEER* em que é muito clara a importância atribuída a actividades de compreensão, produção e interacção centradas na oralidade, quando comparadas com as que estão centradas na escrita, como já foi referido. 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 suprasegmental 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.

¹⁵³ No original: *The physical separation of teacher and learner presents difficulties for the development of interactive skills. The interaction between tutors and students or between students and their peers is very important in language learning since it provides practice opportunities for performance in real life* (Garrido 2005: 178)

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. (V. Quadro 3.8).

Fases	Etapas dentro da fase
A. Processamento (compreensão)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ler ou estudar um texto – sem qualquer outra resposta requerida 2. Ler ou ouvir um texto e dar uma resposta não verbal, ou física (p. ex. levantar a mão ao ouvir determinada palavra) 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) 4. Ler ou ouvir um texto e dar uma resposta verbal (p. ex. escrever palavras chave sempre que são ouvidas)
B. Produção	<ol style="list-style-type: none"> 5. Ouvir frases ou fragmentos de diálogos e repeti-los, ou repetir a versão completa da ‘deixa’ 6. Ouvir a deixa e completar substituindo ou transformando o espaço 7. Ouvir uma deixa (p. ex. uma pergunta) e responder adequadamente (p. ex. uma que é verdade para o aprendente)
C. Interacção	<ol style="list-style-type: none"> 8. ‘Dramatização’ (p. ex. depois de ouvir uma conversa na qual as pessoas falam sobre a sua família, os estudantes, partindo de fichas com informação, circulam e encontram outros membros da sua família) 9. Simulação / discussão (p. ex. os estudantes partilham informação em pequenos grupos sobre as suas próprias famílias) 10. Resolução de problemas / preenchimento de informação (p. ex. numa tarefa de preenchimento de informação, os estudantes são divididos em três grupos; cada grupo ouve uma descrição incompleta de uma família; os estudantes reorganizam e completam uma árvore genealógica, identificam qual a ilustração a partir de um número de alternativas que representam a família, etc..)

Quadro 3.9 Fases de processamento cognitivo e psicolinguístico e etapas para execução de tarefas (Adaptado de 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.

3.6.3 *Input e autenticidade*

Um aspecto até agora pouco referido interliga-se com a variação na língua que reflecte diferenças nos papéis que os indivíduos desempenham nos actos comunicativos. Há muito que é reconhecido que o uso da língua varia conforme as exigências do contexto e, como é dito no *QECR*, “a língua não é um instrumento neutro como é, por exemplo, a matemática. A necessidade e o desejo de comunicar surgem numa situação específica e a forma e o conteúdo da comunicação são uma reacção a essa situação” (*QECR* 2001: 73). Se se comparar um turista estrangeiro, um operário imigrante de construção civil, um enfermeiro, um engenheiro agrónomo, um gestor empresarial ou um funcionário de secretaria que aprendem a língua por razões profissionais, facilmente se compreende que terão naturalmente preocupações diferentes nos seus percursos de aprendizagem. Este é um facto que alerta não apenas para a identificação das tarefas em que estes aprendentes se irão envolver e para a língua necessária para as realizar (ver, por exemplo, Long 1985, Robinson 2001), como também para uma análise do discurso alvo (Bartlett 2005: 306). Sabe-se que, para ser comunicativamente competente, um aprendente de L2 deve saber adequar o uso da língua num vasto leque de situações, o que significa conhecer as rotinas que ocorrem nas trocas transaccionais que acontecem entre falantes que não se conhecem mas que, por uma determinada razão, interagem num determinado momento. É o que Coupland (2000) designa por ‘encontros de serviço’¹⁵⁴, como, por exemplo, os que ocorrem entre um cliente e um empregado que se cumprimentam e pouco depois se afastam, mas que passam por sequências com princípio, meio e fim, como em qualquer conversa. Embora estes ‘encontros de serviço’

¹⁵⁴ No original, Coupland designa-os por ‘*service encounters*’ e integra-os em “limited moments of co-presence” (Coupland 2000: 136).

possam parecer banais, têm constituído uma área de investigação bastante produtiva quer na procura de padrões gerais quer na identificação de elementos obrigatórios, como fórmulas para pedidos, saudações e cumprimentos.

Nicola Bartlett (2005: 308-310) sintetiza alguns estudos desenvolvidos nesta área e mostra como pode ser importante desenvolver junto do aprendente uma formação específica na competência interactiva que lhe permita conseguir, por exemplo, efectuar vendas com sucesso¹⁵⁵, pedir uma bebida concreta ou mesmo manter um conhecimento partilhado através de frases fragmentadas no local de trabalho. A autora demonstra como, para pedidos aparentemente simples, existem múltiplas realizações linguísticas que ocorrem na vida real e que não aparecem nos livros de texto para ensino de língua. Depois de transcrever realizações de pedidos dirigidos a empregados, gravados em várias cafetarias, produzidos por falantes nativos, a autora confrontou as mais frequentes com amostras equivalentes oferecidas em manuais para ensino de Inglês L2, apresentadas como modelos de conversas do quotidiano entre falantes nativos de Inglês. Verificou que nenhuma das fórmulas das realizações recolhidas mais frequentes (por exemplo, “*can I get...*”) surgia nos exemplos apresentados pelos manuais para ensino da língua, mais preocupados em, disfarçadamente, deixar passar modelos para exercícios gramaticais (por exemplo, “*would like...*”) do que em apresentar realizações linguísticas efectivamente produzidas na vida real (Bartlett 2005: 332). Na realidade, embora os resultados sugiram que os modelos de diálogos a utilizar nos livros de texto devam ser contextualizados e devam reflectir o uso que os falantes nativos fazem da língua, há que reconhecer a dificuldade em recrear amostras da língua reconhecidamente quotidiana. E, como realça a autora, essas amostras devem ser compreensíveis para os aprendentes, pois pode não ser possível confrontar os estudantes com o texto genuíno, mas apenas com amostras, elaboradas ou simplificadas, que tornem o sentido mais explícito, assegurando, sempre, a autenticidade (*Id.*: 336).

¹⁵⁵ A este respeito, foi recentemente apresentado na Universidade Aberta uma Tese de doutoramento sobre o papel das línguas e culturas na exportação de produtos e o seu reflexo na economia dos países, elaborado por Salomão (2006), que põe a descoberto situações aparentemente insignificantes que podem conduzir a dificuldades na divulgação e consumo de produtos, e mesmo à inviabilização de negócios, apenas pelo desconhecimento e deficiente interpretação de informação cultural e linguística entre países.

Transpondo para o que acontece na realidade portuguesa, é inevitável recordar aqui as perspectivas críticas enunciadas por Maria Antónia Mota em 1994 (Ver Capítulo 4) perante os textos pouco autênticos que encontrou na sua ‘Viagem pelos Manuais para o ensino do Português’. No entanto, apesar dos trabalhos de investigação sobre recolha de textos orais do Português falado, que têm sido desenvolvidos no CLUL¹⁵⁶, não parece haver análises discursivas que incidam directamente sobre estes tipos de ‘encontros de serviço’, até pelas dificuldades que implicam as gravações de tais realizações linguísticas nos ambientes reais em que ocorrem. Levantamentos deste tipo representariam um contributo válido na actualização dos actos de fala que, no contexto dos Níveis Limiares, se baseiam apenas na intuição que os seus autores têm enquanto falantes nativos, e evitariam expressões menos verosímeis, como é referido no Capítulo 4 (Leiria 2001). Uma posição intermédia que defendo, passa por serem os autores de materiais a orientar a sua atenção para uma audição e transcrição de realizações produzidas por falantes nativos nas situações concretas que correspondam aos modelos a integrar dentro do programa curricular concebido, para posterior análise e selecção das que são mais frequentes, incluindo-as então em diálogos prototípicos de modo a que reflectam a coloquialidade e as expressões idiomáticas reconhecidamente mais frequentes em interacções bem contextualizadas e prosodicamente adequadas.

3.6.4 As actividades, a tecnologia e a “usabilidade”

Reunindo então a preocupação com a oralidade e as etapas sequenciadas dentro da abordagem psicolinguística, expostas por Nunan (2004: 125-127), podemos associar-lhes as várias tecnologias que tornam possível a sua execução a distância de onde sobressaem a comunicação assíncrona, com recurso, ou não, a voz sintetizada, e com a comunicação síncrona, usando a possibilidade cada vez mais expandida de uso de áudio e vídeo-conferência. Assim, a situação ideal parece apontar para a junção de todas estas

¹⁵⁶ Um Projecto recente, o Corpus oral do “Português Falado – Variedades Geográficas e Sociais”, já editado em CD, consiste em 86 gravações de “conversas informais entre pessoas conhecidas ou entre amigos e familiares e intervenções mais formais como programas radiofónicos” e formam um *corpus* de “textos autênticos recolhidos em situações de comunicação reais e em que participam falantes muito diversificados. São, pois, todos eles, exemplos de variedades e de usos atestados do português falado” visando contribuir para melhorar o conhecimento da língua falada. São quatro CD-Rom publicados, com som e transcrição ortográfica alinhados “que pretendem colmatar a escassez de documentos orais autênticos para apoio ao ensino do português” e encontram-se disponibilizados *online*.

tecnologias num mesmo local onde seja possível disponibilizar conteúdos e actividades enquanto se desenvolve a gestão de aprendizagem da língua integrada “num espaço de socialização e comunicação” entre aprendentes e tutor. Isto significa que se pode tirar partido de todas as potencialidades da Plataforma Odisseia, ajustando-as e especializando-as para o ensino da língua portuguesa a falantes de outras línguas.

Fases	Etapas dentro da fase	Ferramentas necessárias
A. Processamento (compreensão)	<ol style="list-style-type: none"> 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 	<ul style="list-style-type: none"> • Reprodução de som e imagem • <i>Hot-potatoes</i>: V/F, escolha-múltipla, comparação som-frase / palavra, ‘drag and drop’, palavras cruzadas • Links para fontes de informação. (p. ex., listas de concordâncias, prontuários, gramáticas, dicionários...)
B. Produção	<ol style="list-style-type: none"> 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 	<ul style="list-style-type: none"> • Reprodução e registo de som • e-mail e fórum • processador de texto • <i>Hot-potatoes</i>: preenchimento de espaços, ‘arrasta e larga’, ordenar palavras em frases, palavras cruzadas...
C. Interacção	<ol style="list-style-type: none"> 8. ‘Dramatização’ 9. Simulação / discussão 10. Resolução de problemas / preencher informação 	<ul style="list-style-type: none"> • Ligação à <i>net</i> • Vídeo 2 vias (<i>Skype</i>) • <i>Chat</i> • Simulação-animação AVA (p. ex., c/ avatares)

Quadro 3.10 *Etapas de processamento psicolinguístico associadas a tecnologias*
(A partir de Nunan 2004: 126)

Chegando a este ponto, torna-se pertinente a reflexão feita por Kukulska-Hulme & Shield (2004), sobre a aplicação do conceito de ‘usabilidade’¹⁵⁷ a sítios para aprendizagem de língua na *web*. As autoras, verificando as respostas pouco favoráveis que os estudantes de línguas da Open University apresentavam em inquéritos sobre cursos em geral e constatando que tais respostas reflectiam problemas de ‘usabilidade’ que pareciam específicos à aprendizagem das línguas, decidiram analisar mais aprofundadamente o ensino e a aprendizagem de língua e, em particular, a aprendizagem através da tecnologia. Constataram que a investigação em ‘usabilidade’ mostra uma mudança gradual que se afasta da preocupação com sistemas facilitadores de aprendizagem para ceder lugar ao interesse pela experiência do utilizador, que inclui satisfação, prazer e utilidade. A investigação valoriza também os modos como as pessoas trabalham, comunicam e interagem e, dentro do contexto da comunidade *online*, enaltece princípios como consistência, controlo e previsibilidade construindo interfaces talhadas à medida das necessidades dos utilizadores. No entanto, na opinião das autoras, torna-se necessário ir para além desta perspectiva, procurando princípios de aprendizagem, tirando 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, colocar os aprendentes a interagir produtiva e voluntariamente através de uma interface que não interfira nas tarefas a realizar (Kukulska-Hulme & Shield 2004: 4235-4238).

Dada a escassa investigação, as autoras consideram que há áreas de “usabilidade” relacionadas com sítios de aprendizagem de língua na *web* que estão subinvestigadas e requerem uma abordagem específica à aprendizagem de línguas. Estas áreas incluem aspectos interculturais da aprendizagem da língua e sítios de língua autêntica, tornando-se necessário conhecer como estes aspectos podem afectar a experiência do utilizador final. Uma vez que o primeiro objectivo dos sítios de aprendizagem de língua é promover a aquisição da língua e da cultura-alvo, estas questões são importantes e merecem ser investigadas (*Id.*: 4240). Assim, esta junção entre as ferramentas necessárias para realizar as diversas etapas conducentes à execução de uma tarefa a

¹⁵⁷ “Usable systems are generally regarded as being efficient, easy to learn, effective to use, and enjoyable or engaging from the user’s perspective”. (Kukulska-Hulme &Shield 2004: 4235)

distância, integrando-se num espaço de gestão de aprendizagem, terá, no contexto do presente trabalho, uma perspectiva exploratória. Nela se procurará tirar partido da experiência obtida ao longo dos anos em diferentes situações de ensino presencial e será, naturalmente, menos baseada em trabalhos de investigação. Procurar-se-á seguir uma linha lógica de pensamento e acção, na qual exercícios e actividades se poderão encadear e onde, idealmente, cada estudante (só e em colaboração com outro/s colega/s) encontrará o seu percurso de preparação para realizar a tarefa. Será dada prioridade a sequências de actividades que, de modo implícito, conduzem o aprendente por ‘micro-etapas’ até ao planeamento e execução da tarefa. É neste contexto que a diferença estabelecida anteriormente entre Actividades e Exercícios se torna bastante relevante.

As sequências de actividades e exercícios dentro de uma tarefa contêm implícita uma organização em três fases: *antes*, *durante* e *depois* da tarefa, ou, como apresenta Jane Willis (1996, 2004), de forma mais detalhada no seu modelo de Aprendizagem Baseada em Tarefas, dirigindo-se ao ambiente presencial: (i) uma fase prévia de *introdução ao tópico* e à tarefa, (ii) *o ciclo* da tarefa, onde é incluída a tarefa, o planeamento e o relato, e (iii) *o foco na língua* com análise e prática de especificidades linguísticas. Faz, pois, todo o sentido que, ao planear um módulo para o ensino de língua a distância, estas fases sejam tidas em consideração, mesmo que nem sempre o sejam de uma forma explícita. De facto, o foco na língua assim como a análise e prática de certas especificidades lexicais, morfo-sintácticas, prosódicas ou outras podem ocorrer (e muito provavelmente ocorrem) antes da realização da tarefa final se considerarmos a situação concreta de aprendizagem a distância¹⁵⁸. No entanto, a fase posterior à tarefa pode ser considerada também, para além da reflexão linguística proposta por Willis (1996), como um espaço de avaliação e de resolução de dúvidas surgidas ao longo da execução da tarefa.

Conjugando as três fases de processamento cognitivo propostas por Nunan (2004), e apresentadas no Quadro 5.10 e as três componentes do modelo de Willis, poderemos estabelecer uma estrutura de base para o Módulo:

¹⁵⁸ É expectável que, por se encontrar a distância, e muitas vezes com mais tempo para planear a tarefa, o estudante use o tempo de preparação que tem para se questionar, para interrogar o tutor e para discutir com colegas de modo diferente do que acontece em situação presencial, pelo que a execução da tarefa resultará num outro processo por ser realizada a distância. Na realidade, considero que, mais do que diferenças entre a aprendizagem presencial e a distância, se deveria falar de mais e novas aprendizagens.

A fase A (Compreensão) pode ser equiparada à *fase prévia*, ou de apresentação do tópico, tornando-se um espaço privilegiado para introduzir (i) uma ‘tarefa-exemplo’ realizada por falantes nativos em relação à qual o aprendiz poderá ter acesso não apenas à imagem vídeo mas também ao texto áudio e escrito (independentemente de se tratar de um texto de oralidade), (ii) exercícios de verificação de compreensão, (iii) exercícios com reconhecimento de sequências frásicas a partir de repetições tendo por base os textos ouvidos/lidos da ‘tarefa-exemplo’ e (iv) exercícios com reformulações partindo, igualmente, dos textos da ‘tarefa-exemplo’. As fases B e C (Produção e Interação) podem, genericamente, ser equiparáveis ao *ciclo da tarefa*: A fase B (Produção) integra maior (i) diversidade de *input*, tematicamente relacionado, (ii) exercícios e actividades em que o aprendiz é chamado a reflectir sobre expansão lexical, (iii) e a produzir frases idênticas às da fase A mas com vocabulário e estruturas funcionais sugeridas por mais e novo *input* seleccionado. A fase C (Interação) alarga o âmbito da fase anterior promovendo (i) pesquisa de informação nova mas idêntica, (ii) planeando individualmente, e também em pares, as etapas para realização da tarefa que visam conduzir o aprendiz para (iii) um uso da língua cada vez mais criativo.

A terceira componente do modelo de Willis (1996), o *foco na língua*, poderá acontecer em dois momentos diferentes: (i) ao longo dos exercícios propostos para treino e automatização e (ii) no momento de avaliação e de reflexão sobre a forma como a tarefa foi realizada através do *feedback* feito quer pelo tutor quer pelos outros grupos que também terão realizado a mesma tarefa.

3.7 Síntese

O presente Capítulo centra-se na importância do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, enquadrando a caracterização do conceito de ‘Tarefa’ e contextualizando-o no âmbito da Educação a Distância.

Das duas definições de ‘tarefa’ apresentadas, uma delas (Ellis 2003) é resultante da comparação e integração de outras oriundas de diversos autores e a segunda, apresentada por Nunan (2004), é a adequação da sua anterior definição (Nunan 1989)

quinze anos depois como reacção à primeira. De ambas emerge a importância do uso comunicativo da língua e a necessidade de priorizar a forma e o sentido, enfatizando Ellis (2003) este último enquanto Nunan (2004) procura mantê-los próximos por considerar a gramática como um “recurso dinâmico para criar sentido” (Nunan 2004: 6). Daqui, decorre a necessidade não apenas de procurar identificar as componentes das tarefas mas também de as tentar classificar, compreendendo os diversos graus de complexidade e de sequência em que poderão estar envolvidas dentro de um programa curricular ou que deverão estar presentes em ambientes geradores de oportunidades de aprendizagem. No entanto, como provam os estudos desenvolvidos e as conclusões retiradas pelos vários autores, esta é uma área de resultados pouco visíveis que apenas motiva unanimidade na necessidade de encontrar posições que conciliem prática pedagógica, investigação e ‘bom-senso’.

Quanto às **componentes** das tarefas, existe um paralelismo entre os dois autores já referidos ainda que Ellis (2003) se coloque numa vertente mais associada à investigação e Nunan (2004) se mantenha firme na sua ligação à prática pedagógica. Na realidade, embora estabeleçam componentes idênticas, estas ficam interrelacionadas de forma diferente dado o posicionamento dos seus autores. Assim, das componentes apresentadas ressaltam em ambos os autores, naturalmente, os objectivos da tarefa, o *input* e os procedimentos. Ellis (2003) valoriza ainda as condições das tarefas (ou seja, a diversidade de formas para apresentação da informação) e os resultados previstos enquanto produto e enquanto processo. Por seu lado, Nunan (2004) prefere valorizar os tipos de tarefas, as funções do professor e do estudante e as situações em que elas decorrem, desbravando caminho para o desenvolvimento de sequências instrucionais que implicam a enumeração de princípios subjacentes ao seu desenvolvimento. Num trabalho posterior, indirecta mas reactivamente, Ellis (2005) faz um ponto da situação, generalizando, em dez princípios, o que considera a base para a formação de professores de língua ao longo dos quais se verifica uma perfeita sintonia de conteúdo com os princípios enunciados por Nunan (2004).

Quanto à **tipologia** das tarefas, verifica-se tal diversidade que não há consenso entre os autores (cf., por exemplo, Prahbu 1987, Pica, Kanagy & Falodun 1993, Willis 1996), pelo que Ellis (2003) considerou necessário encontrar critérios mais objectivos de classificação. Estabeleceu, por isso, quatro abordagens classificativas (pedagógica,

retórica, cognitiva e psicolinguística) e expandiu o seu modelo de descrição de tarefas atribuindo um conjunto de ‘dimensões-chave’ para as especificidades tidas em consideração na ‘construção’ de tarefas (ver Quadro 3.3). Esta reflexão apenas antecede um outro tipo de problemática que se relaciona não apenas com a sequenciação e **complexidade** das tarefas mas também com a sua **operacionalização**, dado que todos estes aspectos estão directamente relacionados com o que irá ser apresentado e solicitado ao aprendente e que deverá constituir, de facto, oportunidades de aprendizagem. A análise desenvolvida nesta área por vários autores¹⁵⁹ tornou evidentes as dificuldades em encontrar critérios que graduassem, de forma rigorosa, níveis de complexidade de cada tarefa e de sequenciação de tarefas, uma vez que não existe ainda bem definido um modelo de complexidade cognitiva 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, teve 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 graus de dificuldade.

Na busca de maior rigor, Robinson (2001a, 2003) parte da teoria para a investigação e propõe *The Cognition Hypothesis* na qual tenta fazer uma aproximação à complexidade cognitiva de tarefas pedagógicas orientadas progressivamente para à vida quotidiana. Distingue três componentes, a saber: (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, perspectivando-se ao contrário de Robinson (2003 e 2007), *i.e.*, partindo da investigação para a teoria,

¹⁵⁹ Cf., por exemplo, Candlin 1987; Skehan 1996a, 1998; Prabhu 1987; Robinson 2001, Nunan 2004

apresenta uma visão de compromisso através da sua *Trade-off Hypothesis*. Nela, 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 também do grau de complexidade da própria tarefa.¹⁶⁰ Com tais resultados, Skehan (2007) 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.

Apesar de tantas 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 de curso de língua. Para além disso, as tarefas têm a potencialidade de integrar cursos que respondam com exactidão a necessidades comunicativas de públicos específicos. Assim, a sua aplicação ao contexto de Educação a Distância representa um duplo desafio: por um lado, exige o conhecimento dos públicos e a construção de tarefas adequadas às suas necessidades concretas para um uso comunicativo de língua, no qual os objectivos, o *input*, os procedimentos e resultados constituem matéria processual; por outro, exige a preparação de um ambiente no qual cada estudante se possa sentir construtor da sua própria interface com o contexto. É neste sentido que Doughty & Long (2003) propõem os dez ‘princípios metodológicos’, enquanto características universalmente aceites como facilitadores da aprendizagem da L2, associados a ‘processos pedagógicos’, enquanto opções (por entre metodologias e tecnologias) que possam concretizar esses mesmos princípios.

Todavia, as múltiplas experiências desenvolvidas para o ensino de língua a distância revelam que não é fácil nem imediata a conjugação de todos estes factores e as tecnologias necessárias para os implementar não substituem na totalidade a dinâmica que pode existir dentro de uma sala de aula presencial, de forma mais acentuada em situação de interacção oral onde o *feedback* tanto do tutor como dos colegas surge de forma imediata.

¹⁶⁰ Cf. também com Foster & Skehan 1999, Skehan & Foster 2001, Tavokali & Skehan 2005.

Os desafios que se colocam são, naturalmente, propostas de trabalho e campo fértil para investigação dentro de cada uma das áreas (ensino e aprendizagem do Português L2, ‘desenho’ de Tarefas o Ensino de Língua a Distância, tecnologias aplicadas ao ensino de línguas e “usabilidade”, nomeadamente no que toca ao desenvolvimento da comunicação oral, e relações sociais – multi e interculturais – em contexto síncrono) e das interrelações que delas advêm.

Na realidade, como ficou claro, nem a construção de tarefas pedagógicas está isenta de dificuldades nem os percursos para as executar são lineares. No entanto, é provável que o ‘elemento’ “a distância” permita a construção de um ‘espaço distanciado’ de observação que ajude a melhor compreender o que é necessário para ensinar e como o estudante aprende, como constrói o seu ambiente, onde se situam as suas dificuldades. É nesta direcção que o presente estudo procura orientar-se.

Parte II

PERCURSOS DE CONSTRUÇÃO PARA UM CURSO DE PE LÍNGUA NÃO MATERNA BASEADO EM TAREFAS

4. O ensino e aprendizagem de PE L2 em Portugal

4.1 Introdução

Para além dos cursos de Língua Portuguesa que decorrem em Escolas de vários níveis de ensino, do pré-primário ao universitário, espalhadas pelo mundo, em países onde a língua portuguesa é falada, seja como Língua materna, Língua Segunda ou Oficial, ou em países onde ela é ensinada como Língua Estrangeira, existem múltiplas situações onde o Português é ensinado, em Portugal, a falantes de outras línguas. Actualmente, grande número de Universidades públicas portuguesas¹⁶¹ organiza “Cursos de Português para Estrangeiros”, com duração e níveis diversos consoante os públicos que as frequentam, tanto para alunos de Programas *Erasmus* da própria Universidade como para o público em geral (universitário ou não) que apenas quer aprender português pelas razões mais variadas. Todos estes Cursos funcionam no âmbito de Cursos Livres, não formais e/ou de Formação Contínua, podendo distribuir-se apenas por cursos intensivos em tempo de férias de Verão, por cursos ao longo de todo o ano, subdivididos em semestres, e também intensivos, ou não, com grande diversidade tanto na sua apresentação e divisão por níveis de funcionamento¹⁶² como na carga horária atribuída¹⁶³.

Também se tem assistido, nos últimos anos, a um número crescente de cidadãos migrantes de proveniências culturais e linguísticas muito diversificadas que procuram

¹⁶¹ Destacam-se as Universidades de Lisboa (Faculdade de Letras, Universidade Aberta, Universidade Nova) as Universidades de Coimbra, Porto, Aveiro, Minho, Faro, Beira Interior, Madeira e Açores. Embora em número elevado, não se integram aqui nem as Universidades privadas nem as escolas de línguas que existem em grande número espalhadas pelo país.

¹⁶² Podem estar divididos em dois níveis, como, por exemplo, na Universidade de Aveiro, até aos seis níveis, na maioria das restantes, tal como está estabelecido no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, no caso da maior parte das restantes universidades.

¹⁶³ Por exemplo, nos cursos semestrais a carga horária varia entre 60 horas lectivas nas Universidades do Porto e Aveiro, 140 na Universidade do Algarve e 210 na Universidade do Minho e 230 na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

integrar-se numa sociedade de que desconhecem a língua e a cultura. É um público constituído por jovens e adultos com uma necessidade de integração na sociedade portuguesa por razões de sobrevivência e para os quais foram surgindo conjuntos de iniciativas institucionais várias, dispersas pelo país, entre propostas de Programas para ensino de língua em Cursos de Formação Contínua para adultos (por ex., “Acções S@ber +”, Fisher *et al.* 2001) e Projectos que visam conhecer as novas realidades escolares, procurando respostas que auxiliem os professores, como no caso do Projecto ‘Diversidade Linguística na Escola Portuguesa’ (Mateus *et al.* 2005-2007), até orientações actualmente mais oficiais, que visam o ensino integrado do Português como Língua mão materna para os jovens em idade escolar inseridos no Ensino Secundário (Leiria, 2007).

Estes Projectos, Programas e Cursos revelam uma dinâmica crescente dentro da área do ensino e da aprendizagem do Português como língua não materna na qual se buscam soluções para melhor ensinar a língua, procurando compreender as dificuldades de quem a aprende. Os resultados vão surgindo, manifestando-se tanto a nível da produção de materiais didácticos virados para o ensino e para a aprendizagem da língua como a nível de investigação sobre aquisição, sobre política linguística, sobre didáctica, entre outras áreas adjacentes. Ainda que nem sempre confluam, estas actividades manifestam grande vitalidade e testemunham o interesse que esta área de estudos suscita junto de professores e investigadores. É assim que, por um lado, se assiste à produção de materiais didácticos reveladores de metodologias e estratégias de ensino, em grande parte articuladas com o desenvolvimento de programas produzidos no Conselho da Europa, como é o caso dos *Níveis Limiares (NL)* e do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)*, e, por outro, se procura conhecer melhor como a língua é aprendida e as dificuldades de quem aprende.

O presente Capítulo procura, em primeiro lugar, estabelecer uma ligação entre a investigação e a produção de materiais para o ensino e para a aprendizagem do Português L2 em Portugal para, depois, tentar compreender em que medida o ELBT se reflecte de alguma forma nos Manuais publicados nos últimos anos.

4.2 Breve contextualização histórica

Num texto, que historia e contextualiza o Ensino do Português a Estrangeiros na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Isabel Leiria (1990a) mostra como desde o primeiro curso, realizado no Verão de 1934, passando pela criação de um Curso anual de Língua e Cultura Portuguesas em 1956, destinado a estrangeiros interessados em conhecer “os aspectos gerais da nossa evolução histórica e literária” (1990a: 50), até 1989, data de redacção do artigo¹⁶⁴, surge um marco de mudança: o Verão de 1974.

São muitos os estudantes que chegam com motivações diversas, mais interessados em comunicar em português¹⁶⁵ do que em conhecer os clássicos da literatura, que vão determinar alterações profundas na forma de encarar o ensino da Língua. Assiste-se a partir de então, de facto, não apenas a um aumento do número de estudantes e das suas nacionalidades, mas também a uma enorme diversidade de interesses, de perfis, de necessidades e de hábitos de aprendizagem. Para além disso, também os professores iniciaram um desbravar de novos caminhos em busca de respostas sobre questões novas para que não haviam sido preparados, ou, como muito bem retrata a autora

(...) muitos de nós, recém-licenciados numa altura em que o peso da Linguística não era tão grande como hoje nos ‘currícula’ dos cursos de Letras, tínhamos recebido, na melhor das hipóteses, uma formação orientada para o ensino do português como língua materna. Daí que perante perguntas como: quando é que se usa ser ou estar? quando é que o uso do infinitivo é obrigatório? quando é que se usa isto ou aquilo? tivéssemos muitas vezes corado de vergonha por não estarmos preparados para uma resposta imediata e satisfatória (Leiria 1990a:51).

¹⁶⁴ Este texto havia já sido publicado no nº 21 da Revista *Seara Nova*, em 1989.

¹⁶⁵ Em 1983, no Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo, Leiria, Castro & Ramos consideraram tratar-se de “novos estrangeiros”, opondo-os assim ao perfil dos estudantes mais antigos que frequentavam o Curso de Português para Estrangeiros, normalmente universitários em fase final de escrita das suas teses na área dos Estudos Portugueses e Hispânicos, vindos da Europa Ocidental e dos Estados Unidos, conhecedores da língua, dispensando, portanto, um ensino elementar. Os novos estudantes, para além de mais numerosos e desconhecedores da língua, eram muito mais heterogéneos, não só em diversidade de nacionalidades e interesses, como no seu grau de preparação e diversidade de motivações para a aprendizagem da língua (Leiria, Castro & Ramos 1985: 557) .

Na realidade, fora iniciada, em Portugal, uma época de novos desafios no ensino do Português, na qual, nós, professores, procurávamos adaptar-nos, informar-nos e reconhecer o que era importante ensinar, ao mesmo tempo que, seleccionando metodologias, produzíamos e policopiávamos, de forma ainda incipiente, materiais direccionados para estes novos públicos¹⁶⁶.

Em 1983, num balanço do trabalho desenvolvido ao longo de dez anos de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) no (nessa época designado) “Curso para Estrangeiros” na Faculdade de Letras de Lisboa, Leiria, Castro & Ramos, para além de definirem a diversidade dos públicos que frequentava o curso no Inverno de 1982-83 (que não diferia muito dos públicos dos anos anteriores nem dos que se lhe seguiriam), apresentam uma sistematização para a organização de Cursos de PLE, tal como fora implementado nesse ano¹⁶⁷, baseando-se na experiência dos anos precedentes. Organizado em três ciclos, contemplava critérios linguísticos e culturais, integrados em patamares que os autores designaram por *Ver*, *Olhar* e *Observar*, e que são simultaneamente um itinerário progressivo de aprendizagem. Num eixo horizontal, os ciclos correspondem a três momentos de aproximação à língua, em que, partindo da capacidade simples de *ver*, no primeiro ciclo, se entra num *olhar* mais fundo no segundo ciclo e ambos conduzem, naturalmente, “comentando, julgando, opinando”, a uma maior capacidade de *observar* no terceiro ciclo (1985: 561). Num eixo vertical, o primeiro e o segundo ciclos, subdivididos em três níveis, contêm a mesma estrutura de

¹⁶⁶ O pioneirismo do ensino do Português e da preparação de materiais didácticos já se havia iniciado há muito, embora muito mais orientado para falantes de uma mesma L1 em que a descoberta da nova língua podia ocorrer complementarmente e constituíam resposta a situações concretas vividas em diferentes países. Concretamente, já em meados dos anos sessenta, por exemplo, havia sido desenvolvido por professores brasileiros nos Estados Unidos, o *Modern Portuguese* (publicado em 1971, em Nova York, pela Editora Alfred A. Knopf), um curso da autoria de Rachel de Queiroz e de Francisco Gomes de Matos (Matos 1990:22). Também, a título de exemplo, em 1966, na Suécia, havia sido publicado um pequeno livro *Português – Livro escolar e turístico*, da autoria de Sven Bjellerup, para ensino de Português a estudantes suecos. Contudo, este tipo de trabalhos não será aqui alvo de maior referência, uma vez que me limitarei, de forma sumária, ao que tem sido desenvolvido exclusivamente em Portugal. Solange Parvaux (2004), num texto que intitula “Convergência e Divergência no Espaço da Língua Portuguesa”, apresenta uma visão bastante consistente do ensino da língua portuguesa no estrangeiro e também uma bibliografia de ‘Manuais e Métodos de Português – Língua Estrangeira’ por ordem cronológica.

¹⁶⁷ O texto referido possui, de facto, uma importância histórica significativa, uma vez que, tanto quanto sei, é a primeira tentativa de, em Portugal, se organizar, enquadrar a integrar públicos tão diversos, adequando-os a níveis de desenvolvimento linguístico e cultural de uma forma bastante estruturada e fundamentada na experiência adquirida naqueles primeiros anos.

ver, *olhar* e *observar* à medida que se passa de um nível para o seguinte, de modo a que, dentro do mesmo ciclo, se expanda, no nível seguinte, o que foi aprendido no anterior. A divisão do curso obedece então a estes três ciclos, estando os dois primeiros mais vocacionados para a “transmissão da língua, caracterizada pelo seu lado sincrónico e carácter normativo”¹⁶⁸ (Leiria, Castro & Ramos 1985: 561). Mais precisamente, o primeiro ciclo parte de critérios gramaticais com uma progressão assente no *verbo*, como elemento essencial da acção¹⁶⁹, mas integrado em áreas temáticas cujos campos semânticos são de interesse mais imediato para os estudantes, permitindo uma hierarquização do vocabulário de uso fundamental. Em resumo, é uma tentativa de, de um modo equilibrado, “fazer coincidir as estruturas mais frequentes com as menos complexas” (*id.*: 562). No segundo ciclo, parte-se do fundamental para o acessório, expandindo as áreas temáticas e complexificando as estruturas linguísticas, ajudando a que o *olhar* seja mais dirigido para a compreensão da realidade envolvente e aumentando a sensibilidade à língua. Partindo de situações concretas já conhecidas, os estudantes podem produzir discursos diversos. O contacto com o texto jornalístico e literário, “quase sempre adaptado” no início, vai ao longo dos três níveis avançando para estruturas mais complexas ao mesmo tempo que se privilegia a produção linguística. O conto permite a introdução de estruturas mais difíceis e promove o comentário da realidade ao mesmo tempo que se procura sair da cidade para melhor se olhar para o país. E, à medida que vai progredindo na sua capacidade de usar a língua, o estudante vai também aumentando a sua capacidade de comentar a realidade, emitindo opiniões e estabelecendo comparações. O terceiro ciclo, correspondendo globalmente ao nível superior, vai aumentar a capacidade de *observar* a língua de várias perspectivas, não apenas metalinguística, mas também diatópica e diacrónica (*Id.*: 566). O Quadro 4.1 reproduz a organização e conteúdos de cada ciclo, distribuídos pelos respectivos níveis tal como foram apresentados pelos autores.

¹⁶⁸ A explicação é dada pelos autores: “Por lado sincrónico e normativo, entende-se um ensino que se define com base em três principais preocupações: *o que se fala hoje, como se fala hoje, do que se fala hoje*”. (Itálicos no original) (Leiria, Castro & Ramos 1985: 561) .

¹⁶⁹ O primeiro nível assenta no indicativo presente, o segundo nível, no indicativo passado e o terceiro nível, no conjuntivo (*id.* : 561).

	1º Ciclo (VER)	2º Ciclo (OLHAR)	3º Ciclo (OBSERVAR)
Sincronia / norma			Sincronia/ Diacronia
O que se fala hoje; como se fala hoje; do que se fala hoje			Norma / Variedades
V E R	1 Assimilação de situações urgentes Estruturas gramaticais simples *Indicativo presente ¹⁷⁰	4 Produção de novas e variadas situações Estruturas mais particulares e mais precisas *Sedimentação do sistema verbal	Análise, caracterização e sistematização dos diferentes registos da língua (visão diatópica)
O L H A R	2 Consolidação das situações presentes e introdução de situações no passado Estruturas gramaticais coordenadas *Indicativo passado	5 Da produção de situações à História Introdução do texto literário (conto) *Sedimentação e alargamento de estruturas mais complexas e menos imediatas	Da História das situações à História da língua (visão diacrónica)
O B S E R V A R	3 Selecção de situações para maior integração do aluno Estruturas gramaticais subordinadas *Conjuntivo	6 Apresentação de situações diversas de comunicação (os vários registos) Estímulo à produção oral e escrita de textos que apliquem as distinções enunciadas	Análise particularizada das diferentes componentes da língua (seminários de fonética, morfologia, sintaxe, léxico)

Quadro 4.1 – A distribuição de conteúdos por ciclos e níveis, para um Curso de Português para Estrangeiros. Leiria, Castro & Ramos (1985: 569).

Vivia-se, então, no jovem Departamento de Língua e Cultura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa¹⁷¹ uma certa euforia, mais experimental, pela

¹⁷⁰ Asteriscos no original.

¹⁷¹ Para se fazer uma história sobre o ensino da Língua Portuguesa a falantes de outras línguas é inevitável conhecer o trabalho desenvolvido na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL), não só no então, Curso para Estrangeiros, como no Departamento de Língua e Cultura Portuguesa a que o primeiro deu origem a partir de Agosto de 1984. Na realidade, apesar de outras Escolas, públicas e privadas,

necessidade de resolução dos problemas que surgiam diariamente, do que investigativa, por uma busca de informação sobre metodologias e abordagens pedagógicas e didácticas para o ensino de uma segunda língua e para a produção de materiais didácticos. Esta era, de facto, uma tarefa considerada prioritária dada a escassez, nessa altura, de materiais para ensino do Português, publicados em Portugal (Leiria 1990a: 53).

4.3 Linhas de orientação para o ensino da língua

Entretanto, na linha do que se ia fazendo na Europa¹⁷² e nos Estados Unidos¹⁷³ nas décadas de setenta e oitenta, época que Stern considera ser de emancipação da Linguística Educacional (1983: 177), também em Portugal se desenvolveram projectos orientados para o apoio à elaboração de materiais didácticos para o ensino do Português na primeira fase de aprendizagem. Estão neste caso dois Projectos de referência: (i) O “Português Fundamental” (1984), que se insere nos estudos de léxico que, paulatinamente se foram desenvolvendo à margem da teoria linguística (Leiria 2001: 149), e (ii) o “Nível Limiar” do Português (Casteleiro *et al.*, 1988), integrado no Projecto de Línguas Vivas do Conselho da Europa.

verem também aumentar o número de aprendentes, o trabalho desenvolvido na FLUL tornou-se mais notado pelo elevado número e diversidade de estudantes distribuídos por diversificados Cursos Anuais, de Verão e também por Cursos Especiais, designação dada aos muitos Cursos que decorriam de forma intensiva para profissionais – cooperantes que se dirigiam para os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. (Dias 1987: 261-7; Leiria & Dias 1983: 680-5). Estes cursos procuravam já orientar-se para uma aprendizagem de língua para fins específicos, baseando-se em, análises de necessidades comunicativas, ainda que incipientes.

¹⁷² Como já foi visto no Capítulo 2, nos anos 70 e 80, uma nova geração de linguistas, como Brumfit, Candlin, Roulet, Spolsky, Trim, Widdowson, entre outros, com vasta experiência de ensino, promovem uma convergência entre teoria e prática, integrando, no ensino de línguas, novas áreas da linguística como a análise de discurso, a semântica, a teoria dos actos de fala, a sociolinguística e a pragmática, valorizando a comunicação na língua alvo (Stern 1983: 177-9).

¹⁷³ Nos Estados Unidos, depois de postulado por Chomsky que a língua é um processo dinâmico e criativo, assiste-se ao desenvolvimento de uma compreensão intelectual da língua enquanto sistema que não rejeita o ensino consciente da gramática nem a apresentação da leitura e da escrita associado à compreensão oral e à fala, e enfatiza não só a aprendizagem das regras como também a prática contextualizada e a criatividade.

Mais recentemente, em 2001, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação (QECR)*, versão reestruturada em relação a outros estádios anteriores iniciados em 1991, veio reafirmar a preocupação do Conselho da Europa em “melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais” (QECR 2001: 12). Ao contrário dos dois Projectos referidos, não se trata tanto de uma aplicação concreta a cada língua, mas sim de um documento que procura encorajar a reflexão sobre questões referentes ao uso, aprendizagem, objectivos e avaliação de progresso na aprendizagem de línguas, por um lado, e que, por outro, visa também “facilitar a troca de informação entre todos os que trabalham nesta área e os aprendentes, de modo a que estes possam ser informados sobre o que deles se espera, em termos de aprendizagem, e como poderão ser ajudados” (Id.: 10). Assim, o QECR pretende apresentar uma base comum que permita, na Europa, a elaboração de programas de línguas, manuais, avaliação etc., promovendo uma abordagem intercultural dentro da diversidade linguística e cultural que caracteriza a Comunidade Europeia e contribuindo, portanto, para uma política linguística comum¹⁷⁴.

A importância destes Projectos no ensino e na aprendizagem de línguas justifica uma apresentação mais detalhada de cada um deles, assim como uma análise da sua aplicabilidade para a elaboração de materiais didácticos.

4.3.1 A contribuição do *Português Fundamental (PF)*¹⁷⁵

Embora com raízes nos anos vinte, a convicção de que aprender uma língua exigia o ensino explícito de listas de palavras fez com que fossem desenvolvidos processos para selecção de vocábulos, primeiro procurando, infrutiferamente, constituir um sistema

¹⁷⁴ Procura, de facto, ser uma política de unidade, apesar das interpretações que têm revelado uma política dicotómica sobre o que significa a manutenção e divulgação das línguas comunitárias no exterior e o seu uso reduzido no interior dos grandes centros de decisão. Para uma análise mais aprofundada, ver Mário Filipe da Silva (2005).

¹⁷⁵ Português Fundamental (1984) *Vocabulário e Gramática: Tomo I – Vocabulário*. Lisboa: INIC-CLUL

linguístico completo¹⁷⁶, para chegar depois a critérios de frequência de uso como o que foi desenvolvido para o *Français élémentaire*, preparado em 1956, por Gougenheim, Michéa, Rivenc e Sauvageot posteriormente designado por *Français Fondamental*, em 1959. O *Português Fundamental* foi desenvolvido a partir de 1970 e baseia-se nos critérios estabelecidos para o Francês mas entretanto já aperfeiçoados e usados para outras línguas, como o Alemão, o Italiano e o Espanhol. Na Introdução, é apresentado como sendo “o vocabulário indispensável a uma efectiva capacidade de comunicação em situações da vida corrente”, apresentando como objectivos (i) “estabelecer conteúdos lexicais adequados ao ensino do português, língua estrangeira, desde o nível mais elementar da aprendizagem” e (ii) “apresentar os resultados de análises gramaticais sobre aspectos morfo-sintácticos do discurso oral, de interesse imediato para o ensino do Português”¹⁷⁷ (Tomo I: 15).

Tendo em conta que a selecção de vocabulário e o estabelecimento de uma progressão para o ensino de uma língua eram habitualmente feitos de forma empírica por professores e autores de manuais, pretendeu-se que esta tarefa passasse a ser executada com critérios mais científicos. Por isso, o estabelecimento do *PF* teve por base um levantamento de vocabulário a partir de dois tipos de amostragens: (i) o *Corpus de Frequência*, formado por registos directos de discurso oral¹⁷⁸ recolhidos por todo o país em situação de comunicação oral espontânea e (ii) o *Corpus de Disponibilidade*, constituído por inquéritos escritos nos quais se provocou o aparecimento de vocábulos temáticos, cuja ocorrência seria menos provável no decorrer das entrevistas realizadas em comunicação espontânea. Por se ter recorrido ao tratamento automático dos dados, foi possível trabalhar sobre um *corpus* mais extenso e, por isso, mais significativo do que o que havia sido feito para os vocabulários anteriormente desenvolvidos para as outras línguas. Isto verificou-se não só para as entrevistas do *Corpus de Frequência*,

¹⁷⁶ De acordo com Leiria (2001: 161), a primeira lista foi feita para o Inglês em 1923, dando origem, mais tarde, ao *BASIC (British American Scientific International Comercial) English* cujo critério de selecção se baseava nas possibilidades que os vocábulos apresentavam de serem combinados com outros da lista, substituindo os que não faziam parte dela.

¹⁷⁷ Este objectivo acabou por não ser concretizado.

¹⁷⁸ Existem dois tipos de registos deste *Corpus de Frequência*: um registo em suporte magnético que constitui o *Arquivo Sonoro do Português Fundamental*, com mil e oitocentas entrevistas gravadas, e um registo escrito com as transcrições dos extractos aproveitados a partir dos registos directos do discurso oral. (Tomo II 1987: 3)

com um maior número de entrevistas e de análises linguísticas, como para o *Corpus de Disponibilidade*, no qual foram aumentados o número de centros de interesse, o número de classes gramaticais e o número das palavras pedidas¹⁷⁹.

São 2 217 as palavras contidas na lista do *Português Fundamental*, resultantes dos cerca de 6 000 vocábulos recolhidos, dos quais foram seleccionados os que atingiram a frequência igual e superior a 40. Na sua génese estão:

- (1) 1600 entrevistas (realizadas a públicos diversificados, em áreas geográficas e meios socioculturais estatisticamente distribuídos) das quais foram seleccionadas 1400 e de onde foram extraídos textos de 500 palavras por entrevista¹⁸⁰;
- (2) 800 testemunhos do *inquérito de Disponibilidade*, dos quais foram seleccionados 500, actualizados, em 1980, com um *Inquérito Complementar*¹⁸¹.

Não se pode afirmar que as entrevistas do *PF* contenham um discurso oral em acção, uma vez que os textos reproduzem narrativas de acções e opiniões e não, como é observado em Leiria (2001: 380), uma língua gerada por acções que os falantes estão a realizar. Os vocábulos de alta frequência correspondem naturalmente a palavras funcionais, atemáticas, ficando pelo caminho “outros tipos de análises possíveis: o estudo da extensão vocabular do *corpus* recolhido (determinado pelo número de vocábulos diferentes obtidos); estudo da riqueza vocabular do *corpus*, determinados pelos efectivos das baixas frequências; (...)” tendo sido muito modesta a utilização da estatística lexical (*Métodos e Documentos* 1987, Tomo II: 316)¹⁸². Por isso, apesar de obedecer a critérios bastante rigorosos, tanto na recolha como no tratamento dos dados,

¹⁷⁹ São 27 os Centros de Interesse para os quais foram pedidos 15 substantivos, 10 adjectivos e 10 verbos, excepto para o último – actividades mentais – para o qual foram pedidos apenas 20 verbos. A estes vir-se-ia a juntar posteriormente mais três, como resultado de um Inquérito Complementar, referido adiante.

¹⁸⁰ Para uma análise mais completa dos pressupostos técnicos e metodológicos subjacentes à constituição deste *corpus*, a constituição do corpus de língua falada e o seu tratamento lexicológico, ver o Tomo II – *Métodos e Documentos* 1987: 3-27; 31-75; 313-417, respectivamente.

¹⁸¹ Foi sentida a necessidade de se proceder a esta actualização porque os Inquéritos de Disponibilidade haviam sido realizados antes de 1974 e não tinha sido possível incluir temas de cariz político, social e económico. Foram, portanto, incluídos os seguintes: 1 – vida política; 2 – relações de trabalho e 3 – problemas económico de carácter colectivo.

¹⁸² As razões por que não foi possível ir mais longe nas análises suplementares prendem-se com o vasto volume de materiais a analisar e a exiguidade de meios humanos de que a equipa dispunha. (Tomo II nota: 316)

a listagem de palavras não apresenta distinção entre vocabulário de alta frequência e vocabulário ligado a centros de interesses, nem fornece listas de combinatórias mais frequentes, por exemplo, para verbos sem preposição, dois aspectos que, na opinião de Leiria, valorizariam o resultado final, possibilitando uma mais concreta aplicação ao ensino (2001: 381-82).

Esta visão crítica acentua, de facto, as potencialidades que um Projecto desta natureza poderia desenvolver e simultaneamente a relação a estabelecer entre critérios científicos de quantificação e o uso efectivo da língua, uma área de difícil conciliação. Numa outra perspectiva, que talvez se possa considerar oposta a esta, o Projecto *Nível Limiar* (Casteleiro *et al* 1988) coloca-se no outro extremo, apresentando propostas de uso baseadas exclusivamente na capacidade intuitiva dos seus autores enquanto falantes nativos (*Id.*: 9).

4.3.2 O Nível Limiar (NL)¹⁸³

Como já foi referido, o Conselho da Europa, reconhecendo, desde cedo, a importância da aprendizagem das diversas línguas faladas nos países membros da Comunidade Europeia, fomentou o desenvolvimento de métodos alternativos para o ensino das línguas. Ao decidir empreender tais esforços, abriu caminho para a possibilidade de serem preparados cursos baseados em unidades de crédito, procurando que cada unidade, enquanto componente do curso, correspondesse a uma área comunicativa necessária ao estudante. Aproveitando muito dos trabalhos de linguística funcional e comunicativa desenvolvidos por Wilkins (1972 e 1976), van Ek concebeu a especificação de um nível ‘limiar’ de proficiência em língua para o Conselho da Europa, tendo sido o grupo de trabalho, dirigido por J. L. M. Trim, encarregado de desenvolver *The Threshold Level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*, cuja primeira edição saiu em 1975 e foi reeditada em 1980 sob o

¹⁸³ Casteleiro, J.M.; Meira, A. & Pascoal, J (1988) *Nível Limiar: Para o Ensino / Aprendizagem do Português como Língua Segunda / Língua Estrangeira*. Lisboa: ICALP.

título *Threshold Level English*¹⁸⁴. Como é explicitado no prefácio, escrito por van Ek & Trim, para a Edição do *Threshold Level 1990*, referindo-se à primeira edição de 1975, *tratou-se de uma primeira tentativa para especificar como um aprendente deve ser capaz de usar a língua para actuar de forma independente num país onde essa língua é veículo de comunicação na vida diária, sendo o Inglês a língua tomada como exemplo.* (1991: iii)¹⁸⁵

O *Nível Limiar do Português* (1988) insere-se, portanto, no Projecto de Línguas Vivas do Conselho da Europa¹⁸⁶ e destina-se a apoiar, como é dito na Introdução, os “agentes de ensino do português como língua estrangeira na fase de iniciação” (Casteleiro *et al.* 1988: 3). Centrado no aprendente, e defendendo um sistema de unidades capitalizáveis, apresenta uma “concepção comunicativa de competência visada no processo de ensino / aprendizagem” (*Id.*). O conteúdo é fundamentado, por um lado, “numa definição dos objectivos da aprendizagem inicial de uma língua estrangeira”, devendo os aprendentes ser capazes de participar nas interacções verbais que correspondam às suas necessidades comunicativas e usar estratégias de comunicação e de aprendizagem, e, por outro, “numa concepção interactiva da comunicação e do seu instrumento de descrição” onde vários factores¹⁸⁷ estão envolvidos interagindo uns com os outros (*Id.* : 5-7).

O *Nível Limiar*, para além de apresentar uma identificação, caracterização dos Públicos e dos Domínios sociais de comunicação, inclui também uma tipologia de Textos orais e escritos, estabelece parâmetros para uma tipologia de Estratégias de comunicação e de aprendizagem, listando-as, e fá-lo igualmente para as categorias de Temas¹⁸⁸ e

¹⁸⁴ Em 1991, surgiu uma nova edição revista e aumentada intitulada *Threshold Level 1990*.

¹⁸⁵ No original: “That work was a first attempt to specify how a learner should be able to use a language in order to act independently in a country in which that language was the vehicle of communication in everyday life, the language taken as an example being English” (van Ek & Trim 1991: iii).

¹⁸⁶ O *Nível Limiar para o ensino / aprendizagem do Português como língua segunda / língua estrangeira* (1988) surge, assim, integrado no âmbito do Projecto de Línguas Vivas do Conselho da Europa, treze anos depois do *Threshold Level*, e na sequência de outros entretanto elaborados para o Francês – *Un Niveau Seuil* (1976), para o Espanhol – *Un Nivel Umbral* (1979), para o Alemão – *Kontaktschwelle* (1980) e para o Italiano – *Livello Soglia* (1981). (Casteleiro *et al.* 1988: 3)

¹⁸⁷ Esses factores são os interlocutores, os domínios, as situações de comunicação, os textos, os actos de fala, os temas, as noções e as regras de comunicação. (Casteleiro *et al.* 1988: 7)

¹⁸⁸ As 15 categorias temáticas consideradas são as seguintes: 1 – Identificação e Caracterização pessoais; 2 – Educação; 3 – Língua estrangeira; 4 – Ambiente; 5 – Casa; 6 – Alojamento e alimentação; 7 –

Comportamentos. No entanto, talvez as secções com maior visibilidade sejam a dos Actos de Fala¹⁸⁹ e a das Noções Específicas¹⁹⁰ que antecedem a secção de Noções Gerais e o Inventário Gramatical. Como é afirmado na Introdução, para que “os objectivos de aprendizagem sejam definidos em termos comunicativos” é necessário “o levantamento das necessidades comunicativas do aprendente”, facto que envolverá o aprendente e o ensinante, colocando “o processo de ensino / aprendizagem sempre centrado no aprendente e não na matéria a ensinar” (*Id.* : 3).

No entanto, ao contrário do que acontece com o *Português Fundamental*, para a preparação do *Nível Limiar* “não se procedeu a análises rigorosas das necessidades comunicativas dos públicos-alvo nem se fizeram inquéritos sobre o uso da língua por falantes nativos” tendo sido elaborado de acordo com uma *metodologia apriorística* e recorrendo-se à intuição dos seus autores enquanto falantes nativos, à semelhança do que já havia sido feito para as outras línguas (*Id.* : 9). Este facto permite que muitos enunciados, segundo Leiria (2001), pareçam “pouco verosímeis, até mesmo na boca de falantes nativos muito proficientes, e mais preocupados em ilustrar determinadas estruturas gramaticais do que em exemplificar reais actos de fala”, ultrapassando o que “se possa entender como “fase de iniciação” (2001 : 383). Segundo esta autora, dever-se-ia considerar a preparação de um apêndice ao *Nível Limiar*, “com informação fundamentada e actualizada, que tivesse em conta frequência, utilidade e credibilidade e que guiasse os seus utilizadores” para melhor orientar aqueles professores de Português L2 “que não têm uma formação suficiente e adequada que lhes permita ter uma posição crítica perante os materiais fornecidos” (Leiria 2001: 384).

Trabalho e profissão; 8 – Serviços; 9 – Compras; 10 – Higiene e saúde; 11 – Viagens e deslocações; 12 – Percepções; 13 – Vida privada e tempos livres; 14 – Relações sociais; 15 – Actualidades. (Casteleiro *et al.* 1988.: 213)

¹⁸⁹ Os Actos de Fala apresentam-se organizados em seis conjuntos a partir de funções de comunicação muito gerais, que se constituem numa função comunicativa comum: (i) Informações, (ii) Avaliações, (iii) Atitudes e Sentimentos, (iv) Regulação de Acções, (v) Regulação da Comunicação e (vi) Convenções Sociais. Para cada um são incluídas formas linguísticas destacadas do enunciado-exemplificativo ou integradas nele. (*id.*: 129)

¹⁹⁰ Esta secção integra duas listas: (1) de designações das noções, que são idênticas aos Temas de Comunicação, e (2) de realizações linguísticas, apoiadas por estruturas, com enunciados-exemplo) (*id.* : 245).

4.3.3 O Quadro Europeu Comum de Referência (QEER)¹⁹¹

Na sequência das diversas medidas de política da língua que tem adoptado, o Conselho da Europa apoiou, mais recentemente, a construção de um instrumento que descreve os níveis de competência atingidos ou a atingir, propõe cenários curriculares e uma abordagem activa para desenvolver no cidadão europeu uma competência plurilingue e pluricultural. Surge assim o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, que por sua vez gerou um outro documento, o *Portfólio Europeu de Línguas*¹⁹², de aceitação internacional, que irá permitir que os aprendentes façam “prova da sua progressão para uma competência plurilingue, registando toda a espécie de experiências de aprendizagem num grande leque de línguas que, de outro modo, ficaria por certificar e por conhecer.” (QEER: 44)

O QEER é uma obra de referência, elaborada no âmbito do Projecto “Aprendizagem das Línguas e Cidadania Europeia” desenvolvido no Conselho da Europa, que visa fornecer um enquadramento transparente, coerente e abrangente para aprendizagem, ensino e avaliação das línguas vivas “relacionado com uma representação de conjunto muito geral do uso e da aprendizagem das línguas” (QEER: 29). Propondo uma ‘abordagem orientada para a acção’, descreve o uso da língua do seguinte modo:

*O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as*

¹⁹¹ Conselho da Europa (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa: Ed. Asa.

¹⁹² O Portfólio Europeu de Línguas, que tem já versão em Português (2001) adaptada para diversos tipos de público, é um documento de apoio à mobilidade de cidadão no espaço europeu. Pretende-se que no Portfólio sejam registados os progressos de cada aprendente fazendo prova da progressão para uma competência multilingue. Está directamente associado ao QEER e é um meio de concretizar os princípios aí preconizados. Os modelos acreditados para o Ministério da Educação, para a Educação Básica (10-15 anos) nº21/2001; para o Ensino Secundário (16+ / adultos) podem ser consultados em <http://www.dgidec.min-edu.pt/plnmaterna/portfolio.pdf>

competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (QECR: 29)¹⁹³

Torna-se evidente o apoio que o *QECR* (2001) pode oferecer a um Ensino Baseado em Tarefas, pois entra em linha de conta com “recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social” (*Id.*), envolvendo, naturalmente, factores linguísticos e não linguísticos no processo da aprendizagem de língua¹⁹⁴. É de notar que a própria definição de ‘tarefa’ sendo de carácter bastante geral, se integra perfeitamente nas definições atrás referidas, apresentadas por Ellis (2003) e por Nunan (2004). De facto, no *QECR*, uma ‘tarefa’ é entendida como sendo

qualquer acção com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objectivo. Esta definição pode abranger um vasto leque de acções tais como deslocar um armário, escrever um livro, obter certas condições ao negociar um contrato, jogar às cartas, pedir uma refeição num restaurante, traduzir um texto escrito em língua estrangeira ou preparar a realização de um jornal de turma em grupo. (Id.: 30)

Naturalmente, de forma implícita, estão interrelacionados, nesta definição de tarefa, todos os aspectos considerados na definição da ‘abordagem orientada para a acção’ já apresentada, que passam pela língua, pelo indivíduo, pelo meio, pelos materiais. Na verdade, toda a comunicação e aprendizagem envolvem a realização de tarefas,

¹⁹³ Negritos no original.

¹⁹⁴ Clara Ferrão Tavares (2005: 616) considera que, a estas palavras-chave em realce no texto em que é definido o *QECR*, se pode também acrescentar a ‘multidimensionalidade’ porque é, em sua opinião, o que se verifica ao longo de todo o documento.

linguísticas ou não, que, por não serem nem automatizadas nem rotineiras, exigem o recurso a estratégias requerendo processamento de textos orais e escritos. Há, pois, uma relação, entre o recurso a “estratégias associadas às competências e à percepção que têm da situação e ao modo como a sentem ou imaginam [os agentes envolvidos] e, entre a(s) tarefa(s) a realizar num determinado contexto e em condições específicas.” (*Id.*: 37)

Ao poder ser usado para a elaboração de programas de aprendizagem de línguas, de planificação da certificação linguística e de planificação da aprendizagem auto-dirigida e ao procurar ser abrangente, transparente e coerente, o *QEER* tenta especificar um amplo “leque de conhecimentos linguísticos, de capacidades e de usos” (*Id.*: 27), dando também instrumentos para que os utilizadores sejam capazes de descrever os seus objectivos. Procura fazê-lo de uma forma explícita e compreensível, ao mesmo tempo que tenta evitar contradições internas nas descrições apresentadas. De facto, como é explicado (*Id.*: 27), a coerência exige que haja uma relação harmoniosa entre as componentes do sistema educativo, como a identificação de necessidades, a definição de objectivos, a delimitação de conteúdos, a selecção ou produção de materiais, a elaboração de programas de ensino e de aprendizagem, a escolha dos métodos de ensino e de aprendizagem usados e a avaliação e testagem.

O *QEER* propõe uma divisão muito geral em três níveis: A, B e C que correspondem, respectivamente, ao utilizador ‘elementar’, ‘independente’ e ‘proficiente’. No entanto, para descrever integralmente a aprendizagem, foi considerada uma organização em seis sub-níveis, mais identificada com os níveis em vigor no Conselho da Europa¹⁹⁵, abrangendo toda a aprendizagem pertinente para os aprendentes de línguas no espaço europeu (*Id.*: 47). Assim, para um utilizador elementar existe uma subdivisão em A1 e A2, para o independente, a subdivisão B1 e B2 e para o proficiente, C1 e C2. Os descritores utilizados para apresentação quer da escala global dos Níveis Comuns de Referência (*QEER*: 49) quer da Grelha para a autoavaliação¹⁹⁶ (*Id.*: 53-55) quer ainda

¹⁹⁵ O Nível de Iniciação (*Breakthrough*) que corresponde ao nível A1 do *QEER*, o Nível Elementar (*Waystage*), correspondente ao A2, o Nível Limiar (*Threshold*) equivalente a B1, o Nível Vantagem (*Vantage*), B2, o Nível de Autonomia (*Effective Operational Proficiency*), C1 e o Nível de Mestria (*Mastery*), correspondente ao C2. (*QEER*: 47-48)

¹⁹⁶ Esta grelha contém descritores para compreensão do oral e da leitura, da interacção e produção orais e da escrita para que o aprendente possa verificar os seus próprios conhecimentos.

dos aspectos qualitativos do uso oral da linguagem¹⁹⁷ (*Id.*: 56-58), resultaram de um banco de “descritores exemplificativos” concebidos e validados para o *QEER* pelo Inquérito Nacional de Investigação Científica Suíço que consta num anexo do próprio volume. Os resultados empíricos desse estudo sugerem ainda uma escala de 9 níveis coerentes que inclui uma etapa A2+, B1+ e B2+, também designados por A2 forte, B1 forte e B2 forte. Os descritores destes níveis intermédios prendem-se com desempenhos mais activos, maior atenção na troca de informação, maior atenção a capacidades discursivas. Não deixa de ser interessante fazer uma breve comparação com o que é proposto no Quadro 4.1, da autoria de Leiria, Castro & Ramos (1983), com os 3 ciclos horizontais e verticais, ‘ver’, ‘olhar’ e ‘observar’, que apresentam igualmente nove níveis, ainda que sem o mesmo tipo de descritores, mas em que a caracterização necessariamente breve e muito genérica se aproxima bastante desta organização nivelada apresentada pelo *QEER*.

O *QEER* apresenta um esquema bastante pormenorizado de categorias para descrever o uso da língua, e o seu utilizador, na sequência da perspectiva orientada para a acção. O contexto do uso da língua, não sendo facilmente determinável, pode ser, pelo menos, categorizado pela identificação e interligação dos domínios (privado, público, profissional e educativo) e das situações (locais e tempos em que ocorrem, instituições, pessoas, objectos, acontecimentos, operações e textos) (*Id.*: 77-78) para além das condições físicas e sociais e das limitações temporais, porque é sabido que o uso da língua varia muito consoante as exigências do contexto, tal como o contexto mental do aprendente¹⁹⁸ e dos interlocutores. Dentro dos vários domínios estão também as categorias temáticas tal como são identificadas no *Threshold Level 1990*¹⁹⁹, e ainda as

¹⁹⁷ Esta grelha incide sobre os aspectos concretos, não só de âmbito do uso do oral, mas também da correcção, fluência, interacção e coerência.

¹⁹⁸ Aqui é feita uma distinção entre o contexto externo, que o utilizador filtra e interpreta através do sua própria percepção, mecanismos de atenção, experiências, conhecimentos prévios, etc., e a forma como estes factores influenciam a observação que o utilizador/aprendente faz do contexto. (*QEER*: 81)

¹⁹⁹ Estes temas de comunicação apresentam algumas diferenças significativas em relação aos temas que são apresentados no Nível Limiar do Português (1988). Desaparecem, por ex., temas como “trabalho e profissão”, “percepções”, “actualidades”, “vida privada”, “alojamento”, “alimentação”, sendo substituídos por “comida e bebida”, “lugares”, “meteorologia”, entre outras. (*NL*: 213; *QEER*: 83)

tarefas comunicativas e finalidades²⁰⁰, as actividades e estratégias comunicativas em língua²⁰¹, os processos de comunicação linguística²⁰² e os textos, onde são incluídos os diversos suportes (viva voz, telefone, televisão, manuscrito, impressão, etc.), tipos (é, por ex., o caso de noticiários, anúncios, discursos, entrevistas, na oralidade, ou livros, jornais, bilhetes, folhetos, cartas, relatórios, entre outros, na escrita) e a sua interrelação com actividades de produção e de interpretação.

O *QECR* descreve também as competências do aprendente que são necessárias para lidar com as situações comunicativas, distinguindo competências gerais (em que são incluídos o conhecimento declarativo, as capacidades e as competências de realização, existencial e a de aprendizagem), das competências comunicativas em língua de que ressaltam as competências linguísticas com as componentes lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica. Naturalmente, procura também responder a questões relacionadas com a aprendizagem e o ensino, enfatizando as competências plurilingue e pluricultural e os processos de aprendizagem de língua. Reflete também sobre o que podem os utilizadores do *QECR* fazer para facilitar a aprendizagem, sobre algumas opções metodológicas para a aprendizagem e ensino das línguas²⁰³ e sobre atitudes perante erros e falhas (*Id.*: 214).

O Capítulo 7 do *QECR* é inteiramente dedicado às tarefas e ao seu papel no ensino das línguas dado que através delas os estudantes são envolvidos

²⁰⁰ Aqui distinguem-se actos de comunicação com vários interlocutores em vários domínios, desde o público e privado até ao profissional e educativo, as análises comunicativas e os estudos linguísticos, tipos de tarefas, bem como a utilização lúdica e estética da língua. (*QECR*: 85-89)

²⁰¹ Uma vez que a realização de tarefas implica o envolvimento em actividades comunicativas e estratégias de comunicação, os descritores apresentam múltiplas actividades de produção oral (falar), de produção escrita, de recepção e estratégias, que incluem audição e leitura e recepção audiovisual, e de interacção (oral e escrita) bem como estratégias de interacção (por ex., identificar lacunas de informação, tomar a palavra, esclarecer, cooperar, controlar...) Nesta secção fazem, também, parte as actividades de mediação, oral e escrita e a comunicação não verbal. (*Id.*: 90-132)

²⁰² O aprendente deverá ser capaz de levar a cabo uma sequência de acções em que se integra o planeamento, a execução (produção, recepção e interacção) e o controlo (*Id.*: 133-136)

²⁰³ São incluídas listas das abordagens mais gerais e apresentadas considerações sobre os “papéis relativos dos professores, dos aprendentes e dos suportes” (*QECR*: 201), sobre o que se pode esperar que os estudantes aprendam com as tarefas, sobre processos de facilitação das competências linguísticas, o desenvolvimento da competência sociolinguística e das competências pragmáticas.

na interacção, na produção, na recepção ou na mediação, ou combinando duas ou mais destas actividades, p.ex.: a interacção com um funcionário de um serviço público e o preenchimento de um formulário; a leitura de um relatório e a discussão com colegas para chegar a uma decisão sobre um projecto; (...) (Id.: 217).

As tarefas comunicativas acentuam o resultado da execução da tarefa, mas, por serem também tarefas preparadas para o ensino e para a aprendizagem de língua, necessitam de manter um equilíbrio entre a atenção prestada ao sentido e à forma, à fluência e à correcção, tanto na sua selecção como na sua organização. Por isso, em contexto pedagógico, qualquer tipo de tarefa requiere competências prévias do aprendente, como conhecimento e experiência do mundo, capacidades interculturais, etc., que, se forem previamente activadas, podem facilitar a sua execução. De igual modo, existem condições e limitações inerentes às próprias tarefas, e variáveis de tarefa para tarefa, que podem ser controladas aumentando ou diminuindo o seu nível de dificuldade. Ao considerar os graus de dificuldade, o *QECR* alerta também para as competências e características do aprendente, em que se interrelacionam factores cognitivos, afectivos e linguísticos, e para as condições e limitações das tarefas, que incluem a interacção e a produção, por um lado, e a recepção, por outro, pois em todas elas é possível conjugar factores que manipulem a execução da tarefa, tornando-a mais acessível ou mais exigente, consoante o tipo de resposta esperado.

O *QECR* dedica ainda dez páginas à diversificação linguística e currículo, a partir de uma definição da competência plurilingue e pluricultural com algumas opções de construção curricular e exemplos de alguns cenários possíveis, para além de uma reflexão sobre avaliação das aprendizagens dentro e fora da escola. Por fim, surge um capítulo dedicado à avaliação da proficiência do utilizador da língua, em que são consideradas outras formas de avaliação para além do recurso a testes. Partindo de três conceitos, (i) validade, (ii) fiabilidade, e (iii) exequibilidade, é proposto o uso do Quadro como recurso para uma avaliação. Mais concretamente, são esboçados três usos principais para o *QECR*: 1. especificação do conteúdo dos testes e dos exames (o que é avaliado); 2. formulação de critérios que determinam que um objectivo de aprendizagem foi atingido (como se interpreta o desempenho); 3. descrição dos níveis

de proficiência nos testes e nos exames existentes, permitindo comparações entre sistemas diferentes de qualificação (como se podem fazer comparações).

Na realidade, através dos princípios orientadores e dos descritores do *QECR*, torna-se mais fácil e exacto, e simultaneamente muito menos intuitivo, elaborar programas de aprendizagem de línguas, planificar certificação linguística e aprendizagem auto-dirigida porque é possível estabelecer uma fundamentação em critérios mais rigorosos e equilibrados, fomentando esforços coordenados entre os países membros da Comunidade. Estes níveis encontram-se já activos não apenas em cursos de língua disponibilizados em muitas das universidades portuguesas mas também na classificação dos materiais didácticos para o ensino de PE L2 e de Cursos para aprendizagem da língua. Para além disso, o Ministério dos Negócios Estrangeiros (representado pelo Instituto Camões) e o Ministério da Educação (através do Departamento de Educação Básica), em protocolo com a Universidade de Lisboa (através do Departamento de Língua e Cultura Portuguesa da Faculdade de Letras) passou a reconhecer um sistema de validação de competências em língua com equivalência ao sistema apresentado pelo *QECR*. De facto, a partir do CAPLE (Centro de Avaliação do Português Língua Estrangeira)²⁰⁴ é actualmente possível obter certificados e diplomas, validando assim as competências de jovens e adultos aprendentes do Português.

O CAPLE abrange áreas como produção e aplicação de exames, classificação e interpretação dos resultados desses exames, serviço de apoio aos candidatos e aos examinadores envolvidos nas diversas fases do ciclo de produção de exames, investigação teórica e aplicada em avaliação e formação de meios humanos em avaliação. Desenvolvido junto da ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) foi efectivamente activado em 1999 e é a entidade responsável pelo Sistema de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira. Apresenta, para o efeito, uma correspondência entre o sistema de certificação e os níveis definidos no *QECR* que são os seguintes:

- CIPLE – Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira – A2
- DEPLE – Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira – B1

²⁰⁴ Disponível em <http://www.fl.ul.pt/unidades/centros/caple/principal.htm>

- DIPLE – Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira – B2
- DAPLE – Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira – C1
- DUPLE – Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira – C2

Os exames que dão acesso à atribuição destes certificados e diplomas avaliam a competência comunicativa geral, não-específica, de utilizadores jovens e adultos, são elaborados em épocas determinadas ao longo do ano, estando em estudo a criação de um sistema e certificação da competência comunicativa de crianças e adolescentes, assim como um sistema de avaliação e certificação para fins específicos.

4.4 Aquisição de PE L2

4.4.1. Entre a necessidade de investigar e a produção de materiais

Se, no fim dos anos oitenta, o *PF* e o *NL* visavam apoiar os agentes de ensino, autores e avaliadores de cursos e materiais didácticos para que estes tivessem bases para o seu trabalho, também a experiência directa adquirida na sala de aula com os estudantes produzia alguns resultados práticos. Os anos 1988 – 1989 foram particularmente férteis no que respeita a produção de materiais didácticos em Portugal tendo sido editados, mais ou menos em simultâneo, três conjuntos de materiais didácticos, ou ‘métodos’²⁰⁵, destinados a um público jovem e adulto que iniciava a sua aprendizagem de Português como língua estrangeira²⁰⁶. Trata-se do *Português sem Fronteiras*, do *Dia*

²⁰⁵ Embora o conceito de ‘método’ possa ser muito discutível, ele é aqui usado numa perspectiva essencialmente prática, uma vez que qualquer livro que se direcciona para o ensino e para a aprendizagem de uma língua estrangeira propõe, forçosamente, conjuntos de técnicas para ‘transmitir’ essa língua a quem a aprende. Serão incluídos sob esta designação os materiais didácticos que, apresentam um programa equivalente a um nível de língua, que incluam ‘livro do aluno’, caderno de exercícios, cassette e, sempre que exista, o livro de professor (poderá haver alguma excepção quanto a este último item em algum dos ‘métodos’ passados em revista).

²⁰⁶ Esta informação não se encontra explícita no *Português sem Fronteiras*, sendo intuída pela selecção temática das unidades em que se organiza.

*a Dia e do Lusofonia*²⁰⁷, publicados respectivamente pela Lidel, Universidade Aberta e ICALP-DLCP da Faculdade de Letras de Lisboa. Cada um destes materiais didácticos reflectia, naturalmente, escolhas e convicções empíricas, e também conhecimentos teóricos e metodológicos, que os seus autores possuíam na altura sobre como ensinar uma língua não materna.²⁰⁸ Para além disso, provavelmente, de um modo algo intuitivo, todos reflectiam igualmente expectativas de como ela seria aprendida²⁰⁹. São, no entanto, diferentes na sua estrutura interna e são-no igualmente na abordagem que fazem ao ensino da língua²¹⁰.

Gradualmente, muitos outros materiais didácticos foram surgindo, entre métodos constituídos por conjuntos²¹¹, maiores ou menores, simples manuais e materiais auxiliares e complementares, mais orientados para exercitar aspectos parcelares da língua²¹². De facto, é possível, actualmente, encontrar no mercado, não só métodos para públicos etariamente diversificados, integrados, ou não, em modelos pedagógicos, mais ou menos actualizados na didáctica das Línguas, dirigidos para aprendentes de uma mesma L1 ou de maior heterogeneidade linguística, mais genéricos ou orientados para fins específicos, para cursos distribuídos por tempos curricularmente definidos ou para

²⁰⁷ Este último teve em consideração informação retirada do *PF* e do *NL* e foi reeditado pela Lidel em 1993, altura em que foram, de facto, incluídos a cassete áudio e o livro de professor, que, apesar de preparados em 1989, não haviam sido integrados na edição ICALP-DLCP.

²⁰⁸ Cf. Anexo 7.

²⁰⁹ Na realidade, não havia então investigação significativa publicada sobre aquisição do Português europeu como L2 que pudesse orientar uma escolha progressiva e sequenciada de acordo com estádios de desenvolvimento do aprendente. Esse é ainda um problema actual, embora presentemente seja já possível encontrar trabalho realizado, como demonstram, por exemplo, trabalhos sobre aquisição de aspectos verbais (Leiria 1991), aquisição de léxico (Leiria 2001), aquisição da expressão de Espaço (Batoréo 2000), ordem de aquisição dos clíticos (Madeira *et al* 2006)..

²¹⁰ V. Ribeiro (2006)

²¹¹ Um conjunto é aqui entendido como sendo formado por, pelo menos, três peças articuladas entre si, entre as quais se incluem Livro de Aluno, Caderno de Exercícios, cassetes ou CDs áudio e Livro de Professor.

²¹² Podem destinar-se a treino de uma competência específica, ou a várias, como a leitura, a compreensão da oralidade, produção escrita, com exercícios predominantemente linguísticos, exercícios essencialmente comunicativos, só lúdicos ou com um equilíbrio entre estas várias características, recorrendo a documentos exclusivamente construídos ou usando documentos autênticos, etc.. (Ver, por exemplo, Dias 1993, 1995, 1997, Dias & Calado 1999; Lemos 2000, 2002; Rosa 1999, 2000, Tavares & Malcata 2000). Existem também ficções em vídeo que procuram explorar aspectos culturais (produzidos pela Didacthèque de Bayonne), cursos específicos para 'negócios', e terminologias técnicas para calçado, banca, hotelaria, seguros, têxteis, etc.. (Ver catálogo LIDEL)

cursos intensivos, em papel mas também em formato digital, na sua maioria dirigidos ao ensino presencial, mas também alguns mais orientados para o Ensino a Distância, como veremos mais adiante. Não é objectivo do presente trabalho fazer uma apresentação exaustiva dos materiais publicados em Portugal para o ensino e para a aprendizagem do Português europeu ²¹³, nem sequer fazer uma avaliação crítica e exaustiva do que existe neste momento no mercado, seja para adultos, para crianças ou para fins específicos ²¹⁴. No entanto, será importante ter consciência do que é proposto em métodos, que procuram ser mais globais ou mais específicos, de modo a conhecer-se abordagens técnico-metodológicas, adequação aos públicos a que se destinam, expectativas de aprendizagem e caminhos delineados para lá chegar, tendo em consideração o que se conhece actualmente sobre o que significa aprender uma língua diferente da L1, por um público adulto. De facto, seria importante analisar, não só os tipos de *input* apresentados, mas também as propostas de exploração incluídas, observando as oportunidades que a partir daí são criadas para prática de uso da língua, dando atenção ao sentido e à forma e, conseqüentemente, à interacção na L2, que pode ser gerada entre o aprendente e o *input*, e entre aprendentes.

Quando, em 1994, Maria Antónia Mota fez uma “Viagem através dos Métodos de Português – Língua não Materna” encontrou 12 manuais ²¹⁵ que analisou. Dos muitos itens observados, centrou os seus comentários apenas em alguns deles: (i) objectivos; (ii) estrutura do Manual; (iii) suportes e documentos e (iv) exercícios. Neles, constatou, por exemplo, que apesar de, na maioria dos casos, os objectivos privilegiarem a competência comunicativa, esta parecia ficar confinada a uma noção ‘utilitária’ em vários dos métodos, reduzindo a própria competência linguística. Por outro lado, surgia de forma muito visível “a influência dos audiovisuais (...) sobretudo na sua vertente

²¹³ Em 1999 foi organizado e publicado um Roteiro que inclui um exaustivo levantamento de materiais didácticos elaborados para o Ensino e Aprendizagem de Português Língua Estrangeira, tanto para a variante europeia como brasileira, preparado pela Associação de Professores de Português e pelo Instituto Camões que inclui as obras editadas em Portugal e no estrangeiro (Carvalho & Pinto 1999). Existe uma actualização feita em 2004 por Solange Parvaux referente aos manuais e métodos de Português Língua Estrangeira, mas seria útil que periodicamente se procedesse a uma actualização uma vez que novos produtos têm sido editados posteriormente à data destas publicações.

²¹⁴ Sobre uma análise de alguns materiais didácticos para aprendizagem de Português para fins específicos ver Leiria (2004b).

²¹⁵ Embora não os identifique, esclarece que são todos de autores portugueses, publicados entre 1980 e 1993. Dos doze métodos analisados pela autora, três foram publicados no estrangeiro. (Ver também Vera Caldas 1988 e 1990).

muito mecanicista e desinteressante.” (1994: 494). Também quanto à ‘estrutura do Manual’, constatou que em oito dos métodos predominava uma progressão linear, facto que demonstra alguma ausência de conhecimento em relação ao que a investigação tem revelado sobre processos de aprendizagem e sobre as suas consequências linguísticas. De igual modo, a interpretação dos resultados sobre ‘suportes e documentos’ revelou a predominância de ‘textos fabricados’ em forma de ‘diálogos’, e também alguns ‘descritivos’ e ‘narrativos’, atribuindo maior importância ao registo ‘informal’ e com uma percentagem muito pequena de ‘documentos autênticos’. A autora alertou ainda para o facto de os ‘textos orais’ serem uma deficiente imitação da língua falada, pois não reproduziam o que efectivamente se passa durante uma conversa espontânea com as naturais interrupções, pausas, repetições, frases incompletas, etc.. Verificou, ainda, a inexistência de informação sobre outras variedades da língua, para além da língua padrão, e também de informação sobre áreas como fonética, fonologia e ortografia. No item ‘exercícios’, para além de uma sentida desarticulação entre objectivos propostos e tipologia de actividades apresentadas, notou que a compreensão oral era valorizada em apenas quatro dos métodos e a produção oral apenas em três, facto perturbante uma vez que, na maioria dos casos estavam presentes objectivos comunicativos (*Id.*: 500).

Na mesma comunicação, Maria Antónia Mota comenta também a ausência de uma perspectiva de análise linguística contrastiva, sobretudo em manuais destinados a falantes de uma mesma língua materna. Usou como ponto de referência o Projecto EuRom4²¹⁶, a partir do qual foi possível identificar aspectos a realçar no ensino do Português especificamente para falantes de espanhol, de italiano ou de francês. Considerava, portanto, essencial que houvesse adequação dos conteúdos linguísticos aos públicos específicos de acordo com a sua L1. Este constitui, na realidade, um problema sentido desde sempre e que tem deixado professores e autores de materiais didácticos entre a dúvida de elaborar métodos específicos, pouco rentáveis para os editores, ou

²¹⁶ Este Projecto promoveu uma linha de investigação que procurou verificar a intercompreensão entre quatro línguas românicas, Português, Espanhol, Francês e Italiano e permitiu pôr em confronto falantes de um L1 românica perante outra língua românica que nunca haviam estudado, veio demonstrar que, por um lado, o acesso à compreensão se faz com facilidade, recorrendo a processos de comparação e dedução a partir da L1, mas que, por outro, surgem pontos de resistência difíceis de ultrapassar que variam de acordo com as línguas (EUROM4 1997).

mais genéricos, naturalmente parcelares, incompletos e dificilmente ajustáveis a todos os públicos²¹⁷.

No entanto, quando colocados perante grupos heterogêneos, formados por aprendentes de múltiplas línguas maternas, normalmente em contexto de imersão linguística, em que o professor não pode conhecer a L1 de cada estudante, o problema deverá ser colocado de forma diversa. Neste caso, torna-se menos óbvio o recurso a uma análise contrastiva, mas deverá continuar a ser reconhecida a importância que a língua materna tem na aprendizagem de outra(s) língua(s). De facto, a investigação tem demonstrado que a L1 continua presente ao longo da aprendizagem da L2 contribuindo para a passagem, ou transferência, do conhecimento implícito para a interlíngua²¹⁸. Existe, nos primeiros estádios de aprendizagem, por um lado, um conhecimento automatizado da L1 que pode ser usado na aprendizagem da L2 (envolvendo a gramática e o léxico) e que se relaciona directamente com a distância linguística entre as duas línguas (por ex., quanto mais próxima da L1 estiver a L2, mais conhecimento implícito da L1 pode ser transferido para a L2); por outro lado, o aprendente precisará de se esforçar de forma bastante controlada para se libertar dos condicionalismos da sua L1 e desenvolver a capacidade “para usar os sistemas fonológicos e pragmáticos em que a L2 assenta” (Leiria 1998: 23). Facilmente se depreenderá que, na elaboração de materiais didácticos, estes serão aspectos importantes a considerar, ou seja, torna-se essencial providenciar a cada estudante documentos variados que lhe permitam desenvolver uma competência receptiva, através do léxico e da gramática, e simultaneamente criar condições para que, ao usar a língua, os documentos e actividades propostos alertem também para o

²¹⁷ Cf.. Leiria 1990a

²¹⁸ Ao reflectir sobre a aquisição do Português por hispanofalantes, Isabel Leiria (1998) coloca-se também numa situação mais global, em que integra falantes de muitas outras línguas, incluindo as que estão linguisticamente mais distantes do português. Nesse texto, a autora refere o papel que a língua materna desempenha na aprendizagem de outras línguas recorrendo à distinção básica entre ‘reconhecimento’ e ‘produção’ que possibilita o desenvolvimento de estratégias para, com o apoio da L1, compreender a outra. Alerta, assim, para o papel que, não só a gramática, mas também o léxico da L1, têm na compreensão da outra língua, o que será mais evidente no caso de línguas próximas, como é o caso do Português e do Castelhana. (Leiria 1998: 12-14). Mas a existência de uma relação clara entre velocidade de aquisição e ‘distância linguística’ permite ir mais longe, pensando nas vantagens que o professor terá se conhecer características das L1 dos seus aprendentes e assim delinear estratégias que facilitem os pontos comuns que podem existir entre línguas geneticamente mais afastadas. De facto, já num trabalho anterior sobre a aquisição dos aspectos verbais, a autora havia verificado que “línguas geneticamente muito afastadas podem ser muito coincidentes em certos pontos da sua gramática” (Leiria 1991: 217).

desenvolvimento das competências fonológicas e pragmáticas. Trata-se, afinal, de apresentar, como já ficou exposto nos capítulos anteriores, o *input* necessário e o ‘apoio’, a que Nunan (2004) chama *scaffolding* (v. Cap. 3.2.1), em que assentam os princípios metodológicos propostos por Doughty & Long (2003), para conceber tarefas que constituam unidades de análise, promovendo a aprendizagem pela acção, como também é defendido pelo *QECR* (2001).

Antes ainda de se proceder a uma observação dos materiais existentes para o ensino do português a falantes de outras línguas, surge como pertinente o conhecimento dos trabalhos de investigação que têm sido realizados sobre a aquisição do Português europeu L2.

4.4.2 A investigação em aquisição de PE L2

Apesar de não ser ainda frequente encontrar estudos baseados em *corpora* produzidos por aprendentes de Português europeu, que nos ajudem a compreender, por exemplo, como a língua é aprendida ou a explicar por que etapas de desenvolvimento passa a construção da interlíngua, ou ainda que permitam identificar áreas críticas por parte de públicos diferenciados, assiste-se já a um número crescente de teses e outros estudos que tematicamente incluem designações como ‘Português Língua Estrangeira’ (PLE), ‘Português Língua Não Materna’ (PLNM), também como ‘Português Segunda Língua’ ou L2, ‘Português Língua Segunda’ (PLS) e ainda como Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). São estudos diversificados que constituem reflexões e contribuições específicas sobre o PE L2, ainda que nem sempre directamente relacionadas com aquisição de língua.²¹⁹ Uns estabelecem análises comparativas entre o

²¹⁹ Encontram-se estudos dispersos por Teses de Mestrado e de Doutoramento bem como por múltiplos artigos em revistas de especialidade centrados em áreas como a Didáctica e a Metodologia da língua em contextos específicos (Grosso 1999), a análise de materiais didácticos (Esperança 2004, Ribeiro 2006, Ito 2007), a Política da Língua (Mário Filipe Silva 2005, Moreira 2006, Bernardo 2006, Salomão 2007, Feytor Pinto 2008), análise de discurso em sala de aula (Pereira 2007, Leitão 2006), reflexões sobre o uso de tecnologias na sala de aula (Mendes, Oliveira & Teixeira 2004, Sousa 2006), aspectos específicos de produção e correcção gramatical (Sousa 2000, Silva 2006) e sua relação com a língua materna (Rosário 1997). Também na área da Didáctica do Português L2 há estudos sobre aprendizagem do PE em torno do papel das representações na aprendizagem da língua (Oliveira 2005) e das projecções metafóricas entre línguas como o estudo desenvolvido a partir de nomes de animais em falantes portugueses e chineses (Coimbra & Bendiha 2004) e da relação entre Português LNM e cidadania (Pinto & Miranda 2006).

ensino do Português e uma determinada L1, fora de Portugal (por exemplo, chinês, malaio, sérvio)²²⁰, um outro centra-se mais especificamente na aquisição do sistema vocálico por falantes não nativos²²¹, outros centram-se nas práticas pedagógicas em contexto escolar, em Portugal, onde são constatadas as novas realidades nas Escolas Básica e Secundária nas quais a diversidade de línguas maternas tem vindo a aumentar complexificando o próprio sistema educativo²²².

Nesta área, há que destacar, pela actualidade e pertinência, o Projecto “Diversidade Linguística na Escola Portuguesa”²²³ no qual se procurou conhecer “de forma sistemática, rigorosa e oficialmente apoiada” quais as línguas existentes nas escolas portuguesas para tentar compreender as implicações que essas línguas têm na aprendizagem do Português. Para isso, foram propostas, como é dito na apresentação final do Projecto, “formas de actuação pedagógica e didáctica mais eficazes, no respeito

Numa perspectiva diferente, o trabalho desenvolvido em Moçambique, na Universidade Eduardo Mondlane sob a orientação da Prof^a Perpétua Gonçalves é merecedor de referência pois aí são estudadas, analisadas e tidas em consideração as alterações que a norma-padrão europeia tem sofrido ao longo do processo de aquisição do Português L2 devido à falta de exposição dos falantes moçambicanos à variante falada em Portugal. Essas alterações afectam tanto a competência gramatical como a transmissão de saberes tendo consequências directas no próprio ensino da língua às novas gerações (Gonçalves 2005, 2007).

²²⁰ É o caso, por exemplo, de Grosso (1999) e Godinho (2005) sobre o chinês, Mohamed (2007) sobre o malaio e Miletic (2004) e Pavlovic (2007) sobre o sérvio.

²²¹ É o que se verifica com uma tese que se baseia na análise de produções orais de falantes de outras línguas que estudam Português no DLCP da FLUL (Oliveira 2006).

²²² Estão, neste caso, estudos que caracterizam dificuldades na aprendizagem do português nas escolas básicas e secundárias, maioritariamente, por parte de estudantes oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, integrados nas escolas portuguesas, mas também por parte de estudantes falantes de outras comunidades imigrantes. Ver, por exemplo, Simões (2005), Chitas (2006), Faustino (2007), Tavares (2007), Pereira (2007), Casanova (2007).

²²³ Este Projecto, com coordenação de Mateus, Fischer & Pereira, foi desenvolvido entre 2005 e 2008 no âmbito do Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), Ministério da Educação (Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular – DGIDC) e Fundação Calouste Gulbenkian. Dele resultaram dois CD-ROM. O primeiro (2005) contém os testes desenvolvidos, os dados recolhidos e as análises feitas durante a primeira fase da investigação sobre compreensão e produção em língua portuguesa por falantes de cabo-verdiano, mandarim, gujarate e ucraniano. Estas foram as línguas seleccionadas, dado o elevado número de falantes nas escolas inquiridas, dentro de um universo de 58 línguas, mas em que estas quatro representavam mais de 50% de falantes (Mateus, Fischer & Pereira 2005). O segundo CD-ROM (2006) apresenta uma caracterização linguística e sociocultural de cada um dos quatro grupos incluindo propostas de “exercícios ou actividades de treino das áreas linguísticas problemáticas detectadas, quer no conjunto dos grupos quer em cada grupo em particular” que podem servir de modelo e de pontos de partida para novas actividades a produzir pelos professores, de acordo com as suas realidades concretas (Mateus, Fischer & Pereira, 2006). Toda esta informação foi publicada em livro pela Fundação Calouste Gulbenkian em 2008.

pelo desenvolvimento linguístico harmonioso dos alunos, em contexto multilingue” (Mateus *et al.* 2006). Este Projecto envolveu os alunos do 4º e 6º anos das escolas da área metropolitana de Lisboa e teve como grandes objectivos (i) **sensibilizar a comunidade** escolar para a riqueza do multilinguismo nas escolas, (ii) **valorizar as línguas** maternas dos alunos e (iii) **criar linhas de orientação**, bem como alguns materiais, capazes de melhorar a competência na língua portuguesa dos alunos de outras línguas maternas (Mateus, Fischer & Pereira 2008)²²⁴. Como recomendações, no final deste Projecto, a equipa faz sentir várias necessidades, desde a criação de uma política de integração para os alunos de PLNM, a caracterização sociolinguística destes alunos por forma a encontrar estratégias que ajudem a ultrapassar as dificuldades e também a necessidade de uma formação específica para professores nesta área.

Um dos primeiros estudos baseados em *corpora* controlados, se não o primeiro, efectuados para o Português europeu visou compreender a aquisição dos valores aspectuais perfectivo / imperfectivo por falantes de Português como língua não materna. Leiria (1991) ao querer entender a relação entre a representação que o falante não-nativo tem do verbo e de cada um dos tempos verbais e a aquisição da língua²²⁵, analisou as dificuldades manifestadas por falantes do Português europeu como língua não materna quanto à aquisição dos aspectos verbais expressos pelos Pretéritos Perfeito e Imperfeito. Partiu de um *corpus* constituído por documentos produzidos por 168 informantes, falantes de 16 línguas maternas diferentes, em situação de exame, no Curso Básico de Língua Portuguesa do Departamento de Língua e Cultura Portuguesa da Faculdade de Letras de Lisboa (Leiria 1991: 85)²²⁶. Cada documento é um relato de 3 narrativas ouvidas pelos informantes durante provas realizadas entre 1989 e 1990 (*Id.*: 92)²²⁷. Colocando à partida três hipóteses gerais quanto aos graus de dificuldade

²²⁴ Negrito no original Para mais informações sobre as fases de execução do Projecto o Relatório final está disponível no sítio do ILTEC em http://www.iltec.pt/divling/pdfs/relatorio_final_divling.pdf.

²²⁵ Com efeito, mesmo os falantes nativos revelam preferências na selecção que fazem dos verbos que colocam no Pretérito Perfeito ou no Pretérito Imperfeito, como é comprovado no vocabulário do *PF* em que nenhum informante usou, por exemplo, qualquer ocorrência do verbo *nascer* no pretérito Imperfeito, nem do verbo *poder* no Pretérito Perfeito. (Leiria 1994: 80)

²²⁶ As línguas presentes no estudo são: árabe, chinês, norueguês, sueco, neerlandês, inglês, alemão, espanhol, francês, italiano, polaco, servo-croata, búlgaro, persa, hindi (1991: 89).

²²⁷ Na realidade correspondem aos três momentos de exame de final de semestre, fim do 2º semestre do ano lectivo 1989-90, e nos 1º e 2º semestres do ano seguinte.

de aquisição dos aspectos verbais expressos pelos Pretéritos Perfeito e Imperfeito, a autora considerou que esta poderia estar relacionada com (1) propriedades inerentes ao predicador, (2) com a língua materna de cada aprendente e com (3) características específicas do português (*Id.*: 102). Dos resultados obtidos, embora reconhecendo o papel subjacente das perspectivas aspectuais das diversas línguas maternas dos informantes, a autora verificou uma tendência para a criação de um sistema interlinguístico apoiado essencialmente na distinção /+ dinâmico/ vs /- dinâmico/ (*Id.*: 204-6; 215)²²⁸.

O que mais ressalta desta análise é que a distinção entre /acabado/ vs /inacabado/, normalmente considerada como modelo para explicitar o uso destes tempos, não parece servir de orientação para os informantes deste estudo quando seleccionam pretéritos Perfeito ou Imperfeito (*Id.*: 212). Os verbos de actividade, como *gastar* e *jogar*, foram os que apresentaram mais formas inesperadas de Imperfeito, confirmando assim que a oposição acabado / não-acabado não é evidente para estes falantes não nativos. A autora verifica também que em verbos muito frequentes, como *ser*, *estar* e *ficar*, os estudantes revelam bastantes dificuldades uma vez que “as distinções aspectuais atingem a selecção, não apenas do tempo, mas também do próprio verbo, constituindo assim um dos aspectos /+ marcados/ dentro da língua” (Leiria 1994: 106). Parece também existir dificuldade em atribuir morfemas perfectivos a verbos com traço /- dinâmico/, assim como em manter como estativos os verbos com traço /+ dinâmico/ (Leiria 1991: 197-200). Uma outra evidência do estudo é a constatação de que os falantes incorporam mais depressa na interlíngua as relações que associam verbos télicos instantâneos (como *acordar*) a morfemas do Pretérito Perfeito e verbos estativos (como *pertencer*, *restar*, *ficar*) a morfemas de Pretérito Imperfeito (1994: 107). Segundo a autora, este estudo

²²⁸ No entanto, os verbos de traço /+ dinâmico/ não permitem estabelecer uma distinção perfeita entre verbos que exprimem uma acção completa, que para se realizar tem de atingir o seu ponto culminante (verbos télicos) e aqueles verbos que se realizam assim que a acção se inicia (atélicos) permitindo, por isso, uma representação gradual. Os falantes poderão não sentir essa gradação, ou senti-la de forma atenuada recorrendo, então, à distinção /+ durativo/ vs /- durativo/. Os exemplos mais ilustrativos serão, talvez, os verbos de ‘processo’, que se comportam como processos culminados (p. ex. *correr*, *comer* ou *jogar*) e os que envolvem actividade mental, como *pensar*, *contar* ou *dizer*, que, conforme a situação, podem ser *estativos*, de *processo* ou equivaler também a um *processo culminado* (Leiria 1991: 206). De acordo com a autora, parecem existir dois grupos dentro desta classe: verbos como *lembrar-se*, *esquecer-se* ou *perceber*, que se aproximam de ‘culminações’, e verbos como *contar*, *imaginar* ou *sonhar*, mais próximos de verbos de ‘processo’ (como *procurar* ou *ajudar*) (Leiria 1994: 104).

mostra também que línguas geneticamente muito afastadas podem apresentar pontualmente muitas semelhanças com a língua portuguesa pelo que não será eficaz fazer análises contrastivas superficiais. Se estiverem conscientes deste facto, os professores podem seleccionar quais os usos mais adequados, para serem ensinados em primeiro lugar, facilitando assim a aprendizagem e levando os estudantes a inferir mais rapidamente o sentido geral ou a melhor aprenderem o uso correcto de uma dada categoria (Leiria 1994: 108).

Com a mesma determinação, em 2001, Leiria reuniu também textos escritos por falantes de variadas línguas maternas que frequentavam o Curso Básico, realizados igualmente em situação de exame no DLCP da FLUL, mas, desta vez, enquanto produções livres tematicamente sugeridas. De entre eles, seleccionou textos de falantes nativos de espanhol, francês, alemão, sueco e chinês, constituindo, assim, um *corpus* de léxico²²⁹ a partir do qual procurou avaliar o vocabulário usado e o conhecimento que, sobre ele, se manifestava e também compreender quais os itens lexicais (e suas componentes e características) que mais resistência ofereciam à aquisição. Com este estudo, Leiria pretendeu, a partir dos resultados obtidos, sugerir aplicações ao ensino e à produção de materiais didácticos (Leiria 2001: 14). Usando, como elementos de comparação, não só o Vocabulário estabelecido pelo *Português Fundamental*, mas também um *corpus* de controle escrito por estudantes falantes nativos de Português, foi possível analisar (1) qual o ‘Vocabulário disponível’, *i.e.*, o conjunto de vocábulos, entre vocábulos simples e combinatórias, efectivamente usados na amostra e (2) qual o ‘Léxico deficitário’, que correspondia ao vocabulário que em determinado momento, e por uma ou várias razões, se encontrava indisponível, analisando, para isso, os itens desviantes sempre que, no momento, eram usadas algumas estratégias compensatórias para essas faltas quando os aprendentes não possuíam vocábulos disponíveis. Aqui estão incluídos itens desviantes muito diversos, desde desvios formais, como ortografia, acentuação, flexão ou género, por exemplo, até ao vocabulário indisponível e estratégias de compensação e ainda desvios na selecção de léxico (*Id.*: 220-221). Leiria produziu, deste modo, um trabalho de investigação fundamental sobre a aquisição do PE L2 com consequências evidentes para o seu ensino.

²²⁹ Para uma informação completa sobre a constituição deste *corpus*, PESTRA (Português Europeu Escrito por **ESTR**angeiros), ver Leiria 2001: 191 e ss..

Sobre o ‘Vocabulário disponível’, uma primeira conclusão relativamente genérica do estudo, centrada na observação das classes de palavras utilizadas pelos aprendentes não nativos, quando comparadas com o número de entradas *PF* no grupo de falantes nativos, revela que quanto maior é a distância linguística maior é a dependência de vocabulário mais frequente. Para além disso, analisando cada classe de palavras, a diferença entre o número de entradas *PF* no grupo de falantes nativos e no *corpus* vai aumentando progressivamente dos nomes para os verbos, o que é indicador de uma maior dificuldade em expandir a categoria verbal. A diferença aumenta ainda mais em relação aos advérbios, em especial no caso de locuções adverbiais e conectores de frase, parecendo mesmo ser consideravelmente mais difícil a aquisição de locuções conjuncionais. Comparativamente com os portugueses que usam grande variedade de expressões cristalizadas (como *dado que, uma vez que, se bem que,...*), os aprendentes estrangeiros restringem-se ao uso de muito poucos casos de alta frequência (como *para que, mesmo que*) (*Id.*: 239-240). Como conclusões finais para esta secção, Leiria (2001) mostra que (i) o número de itens do léxico mental dos diferentes grupos, quando comparados entre si, parece ser semelhante; (ii) a frequência dos vocábulos no *input* é um factor determinante na aquisição; (iii) à medida que a distância linguística vai aumentando, os aprendentes vão-se restringindo ao vocabulário mais frequente. (*Id.*:349).

No entanto, é na análise desenvolvida em torno do ‘Léxico deficitário’ que são revelados dados mais específicos sobre a língua portuguesa e que podem dar uma informação mais exacta sobre graus de dificuldade na aquisição do PE L2. Leiria organiza em quatro grupos as verificações que faz: (i) ‘Desvios formais em vocabulário disponível’²³⁰, (ii) ‘Vocabulário indisponível e estratégias compensatórias’²³¹, (iii) ‘Desvios na selecção do léxico’²³² e (iv) ‘Léxico para além do léxico’²³³.

²³⁰ Neste grupo são analisados, não apenas os desvios em relação às normas de ortografia e acentuação, mas também o que a autora designou por ‘formas aproximadas’, *i.e.*, “os vocábulos de que o aprendente tem ainda uma representação deficiente” (*Id.*: 246), assim como desvios na flexão de nomes, adjectivos e verbos e os que resultam de uma atribuição incorrecta de género.

²³¹ Aqui são analisados vocábulos novos, desde empréstimos até neologismos a partir de empréstimos, ou relexificações a partir da L1, a criação de outras formas desviantes, que a autora designa como ‘neologismos formais’ e combinatórias aproximadas, e “que resultam de processos de adição de vocábulos da língua alvo” (*Ibid.*).

²³² Neste grupo são analisados, de forma mais atenta e minuciosa, os processos relacionados com as formas desviantes nas várias categorias gramaticais (nomes, adjectivos, verbos, preposições e outras categorias) e com processos de recategorização.

Para cada um destes pontos, são apresentados resultados. Para o primeiro caso, ‘a autora constata que os erros de ortografia são maioritariamente originados na ‘transferência’ para Português de regras ortográficas da L1 ou no deficiente domínio das do Português²³⁴ (Id.: 243). Para além disso, Leiria analisou também as ‘formas aproximadas’ que “reflectem as estruturas fonético-fonológicas da interlíngua” (Id.: 246), *i.e.*, formas escritas que mostram uma aquisição imperfeita do sistema fonológico por conterem sons consonânticos que parecem criar dificuldades na aprendizagem. Os desvios na flexão de nomes e adjectivos são reduzidos, centrando-se na flexão de número dos nomes e adjectivos terminados em -ão, -l, -r ou -s²³⁵. Quanto à atribuição de género, os desvios produzidos por falantes de língua românica resultam dos nomes inanimados que na sua L1 têm um género diferente (ex., *a leite, o garagem*,...) ou de falta de referências na L2 (ex., *a amanhã, a pastel*,...); os falantes de língua germânica, apesar de quase nada poder ser transferível das suas L1 para o português, apresentam dificuldades sobretudo em vocábulos terminados em -e (ex., *o árvore, as transportes*,...), em -ão (ex., *o razão, o solução*,...), em vogal nasal ou consoante (ex., *o vantagem, o capital*²³⁶,...) ou regidas por regras especiais (ex., *a mapa, a problema*,...). (Id.: 269-270).

Como conclusões desta secção, Leiria aponta genericamente três aspectos de natureza diversa: (1) os factores intralexicais combinados potenciam dificuldades na aquisição (perceptível, sobretudo, a nível do sistema fonético-fonológico); (2) as representações lexicais desviantes têm consequências na gramática; (3) os desvios ocorrem essencialmente em vocábulos muitíssimo frequentes; (4) a proximidade entre as

²³³ Neste ponto são analisados casos de fronteira entre léxico, morfologia e sintaxe por haver certos vocábulos muito frequentes responsáveis por ocorrências desviantes que se manifestam tanto na sintaxe como na morfossintaxe (Id: 337-338).

²³⁴ É, por exemplo, o caso de *accidente, sympatico* ou *Suécia, homens*... No entanto, uma parte dos erros concentra-se em irregularidades formais dos verbos *chegar, conhecer, ficar, poder* e *ter* (*chegei, conheco, ficei, podia* e *teem*). Os erros de acentuação, consistem sobretudo em falta de acento gráfico ou na sua deficiente colocação (ex., *agradável, razão*...) e concentram-se também em formas muito frequentes (formas dos verbos *ser, estar* e *ter* e em *também, próximo, mas, ninguém* e *já*).

²³⁵ As formas verbais desviantes são em maior número e devem-se a (i) confusão entre conjugações diferentes (ex., *reflectei, corriu, gostamos*,...), (ii) regularização de paradigmas (ex., *fazerá, pedo, ouvo*, ...), (iii) derivação de formas de verbos irregulares partindo de radical inadequado (ex., *punhessem, sento, sintiu, prefero*, ...) (Id.: 266-267).

²³⁶ Referindo-se ao sentido de cidade importante.

línguas gera factores interlexicais que afectam determinados aspectos de uma palavra (*Id.*: 272).

No caso do ‘Vocabulário indisponível e estratégias compensatórias’ (*Id.*: 273), foram analisados os itens lexicais que são empréstimos oriundos de outras línguas ou criados a partir de uma qualquer língua, incluindo o português. A autora dividiu-os em dois grupos: (a) ‘itens simples’, *i.e.*, empréstimos, neologismos a partir de empréstimos, e neologismos formais; e (b) ‘combinatórias aproximadas’, resultantes de processos de junção de vocábulos²³⁷.

Leiria resume este conjunto de observações mostrando que (i) quanto mais uma língua é próxima da L2 mais ela é fonte preferida de empréstimos; (ii) conscientes da distância linguística, os aprendentes parecem passar de uma estratégia de substituição para uma outra de substituição estratégica, substituindo empréstimos por neologismos até uma preferência por neologismos formais; (iii) as sequências cristalizadas ou semi-cristalizadas que se conectam com outras e em que é mais difícil evitar o seu uso (por ex., *à noite, de manhã, amanhã*) são as combinatórias que mais desvios apresentam; (iv) factores linguísticos intralexicais afectam a aquisição (por ex. generalizações feitas usando, por ex., o sufixo *-ção* para formação de nomes a partir de verbos); (v) de novo, os itens lexicais muito frequentes reúnem grande número de desvios (*Id.*: 285-286).

Quanto aos ‘Desvios na selecção do léxico’ foram analisados (a) nomes, (b) adjectivos, (c) verbos, (d) preposições e (e) outras categorias, em que se integram advérbios, conectores de frase, deícticos e quantificadores. Leiria considerou ainda um outro

²³⁷ Nestes dois grupos foi observado o seguinte:

(a) Quando a L1 é próxima da L2, esta funciona também como fonte preferida para empréstimos, como por ex., *alrededores, desafortunadamente, así, más, no*, no caso dos espanhóis, ou *autre, interessant*, no caso dos franceses; são vocábulos muito presentes na L1 e, por isso, de difícil controle, que não revelam aprendizagem. Já os ‘neologismos a partir de empréstimos’ revelam alguma transição para a L2. É o caso, por ex., de *gerações, saudavel* usado pelos falantes de espanhol, ou *atiram* (por *convidar*), *arriva* (por *chega*), *traversam* (por *atravessam*).

Quando as duas línguas são muito afastadas torna-se impossível fazer a substituição e o aprendente tende a recorrer à criação de itens novos usando material de línguas próximas e também do português. No caso dos chineses, não podendo recorrer à sua L1 e sem outras línguas activas mais próximas do português, apenas conseguem utilizar material do português, produzindo só neologismos formais. Segundo a autora, parece evidente que descobriram que era possível formar verbos de tema em *-a*, através de neologismos como *embarar, responder, maiorar*, entre outros.

(b) As ‘combinatórias’ mais desviantes são as que têm conexões com outras que lhe estão formalmente próximas e em relação às quais é mais difícil usar estratégias para as evitar. Os itens lexicais pertencentes a ‘sequências cristalizadas’ e ‘semi-cristalizadas’ contêm o maior número de combinatórias formalmente aproximadas ou usadas de forma desadequada. Trata-se sobretudo de conectores de base adverbial, nominal e prepositiva ou locuções temporais. (*Id.*: 279-284)

grupo que designou por (f) recategorização, onde inclui os itens lexicais que são usados com uma categoria sintáctica diferente da que têm no português europeu²³⁸.

A autora chama a atenção para o facto de a maior parte dos desvios não ser originada por vocabulário indisponível, como seria expectável, mas sim por “modulações nas fronteiras semânticas de uma entrada e das conexões com outras que com ela partilham um determinado espaço semântico” (*Id.*: 355), mas envolvendo sempre vocabulário de alta frequência.

Em ‘O léxico para além do léxico’, Isabel Leiria comenta desvios que parecem provir de uma estabilização lexical deficiente e que se reflectem na sintaxe ou na morfossintaxe²³⁹. Assim, confirma que os tempos verbais desviantes ocorrem em verbos de alta frequência, especialmente “em verbos específicos de línguas europeias ou

²³⁸ Para cada um grupos, a autora observou especificidades interessantes:

(a) e (b) Os nomes e os adjectivos apresentam contornos semânticos bem definidos contendo um pequeno número de desvios, semelhantes nos cinco *sub-corpora*. (c) Os verbos apresentam um número de desvios que vai aumentando com a distância linguística e se concentra em itens muito frequentes. Os maiores problemas surgem no estabelecimento de fronteiras entre *ter / haver, ser / estar / ficar* e *ter de / dever / poder / saber*, a que se juntam *ser capaz / conseguir* (difíceis quando estabelecem fronteiras com *dar e fazer*) assim como outros específicos do Português europeu, como *tomar, andar e vir* (*Id.*: 305). Estes casos demonstram também que quanto mais específico da língua for o verbo “mais difícil parece ser a aquisição das suas propriedades semânticas” (*Id.*: 325). (d) As preposições apresentam maiores desvios por omissão, sobretudo em contextos em que o falante nativo usaria a preposição ‘a’. Seguem-se as preposições ‘por’ e ‘para’ e, com menos ocorrências, ‘de’ e ‘em’. Muitos destes desvios correspondem a preposições associadas a verbos mais frequentes, como os de movimento (*ir, chegar e voltar*), no caso da preposição ‘a’, e, no caso da preposição ‘de’, os verbos *gostar de e precisar de*, o que permite confirmar o papel central que os verbos têm no desenvolvimento da L2. (e) Em ‘outras categorias’ onde estão integrados advérbios, deícticos, quantificadores e conectores de frase, os itens que são responsáveis pela maior parte dos desvios são, os itens *então* (como sinónimo de *por isso* ou *portanto*), *aqui / ali / cá / lá* e os pares *tão / tanto, todo / tudo, todo / cada* e *nenhum / ninguém*. (*Id.*: 308 e 326).. (f) Em recategorização estão incluídos os desvios que apresentam um item pertencente a uma categoria sintáctica como sendo de outra. A autora destaca os pares adjectivo / advérbio *mau / mal* e *bom / bem*; e pares de nome / adjectivo (como *natureza / natural*), mais relacionados com aquisição da morfologia derivacional, e crescenta também que grande parte dos usos desviantes está ligada aos verbos *ser* e *estar* e parece relacionar-se com dificuldades na atribuição das suas propriedades aspectuais (*Id.*: 286-332)

²³⁹ É observado que: (a) A ordem das palavras na frase apresenta desvios que se centram também em certos adjectivos muito frequentes (*novo, pequeno, grande, diferente*), alguns advérbios (*não, nunca, quase*) e dois pequenos vocábulos responsáveis por 32% dos desvios: *também* e *sempre*. (b) Existem ainda desvios na utilização abusiva do artigo e na sua omissão, sobretudo perante nomes próprios e nomes geográficos e junto de possessivos. Encontrou também desvios em sequências lexicais, como *todas vezes* ou *a espera*, por exemplo. (*Id.*: 313). Estes casos aumentam igualmente de acordo com a distância linguística comprovando a complexidade na aquisição e, para além disso, não costumam ser abordados em aula nem estar descritos em materiais didácticos. (c) Também a aquisição dos aspectos verbais expressos pelos Pretéritos Perfeito e Imperfeito, já estudada em Leiria (1991), parece restringir o Imperfeito a estados e o Perfeito a situações dinâmicas, nos primeiros estádios de aquisição. O aprendente só descobre que o Imperfeito se estende também a eventos iterativos e habituais à medida que vai contactando com cada *input* vez mais rico e diversificado.

ibéricas” (*Id.*: 337), mostrando a importância do verbo na aquisição e no desenvolvimento da L2. No final desta vasta análise, Leiria conclui que o aumento da distância linguística entre L1 e L2 afecta as relações paradigmáticas e sintagmáticas do léxico, o que representa 30% para espanhóis e mais de 70% para chineses. Todavia, ao apresentar uma perspectiva global da leitura dos resultados do Léxico deficitário entre grupos, a autora salienta que é na selecção do léxico disponível que os dados se mostram mais consistentes em relação à tipologia linguística, uma vez que há resultados semelhantes entre si nas duas línguas românicas, também idênticos entre si nas duas línguas germânicas e relativamente mais elevados no grupo chinês (*Id.*: 357-358). Esta consistência parece ser particularmente forte no caso dos verbos, preposições, advérbios e quantificadores, o que significa que aí residem as maiores dificuldades de aquisição para os aprendentes em geral. Talvez, por isso, seja conveniente, como sugere a autora, “distinguir entre a aquisição do significado prototípico dos itens lexicais (...) [e a] aquisição de outros aspectos semânticos” (*Id.*: 358). O primeiro caso está dependente da memória e do conhecimento explícito, mas os aspectos semânticos estão relacionados com conhecimento implícito e com o apoio da L1, pois incluem padrões de lexicalização característicos da L2, relações paradigmáticas e extensões metafóricas dos itens lexicais e implicam conhecimento das fronteiras semânticas bem como a adequação a cada contexto (*Id.*: 358).

Do estudo efectuado por Leiria (2001), à semelhança do que já foi amplamente explicitado por outros autores ao longo do presente trabalho (p. ex., Long 2007, Ellis 2003, Nunan 2004), sai reforçada a necessidade de fornecer aos estudantes muito e diversificado *input* de modo a que as formas que suscitam mais dificuldades e que correspondem a vocábulos e estruturas de alta frequência na L2 possam surgir repetidas de muitas maneiras e em múltiplos contextos. Um ensino explícito sobre o item desviante permite alertar o aprendente para a compreensão da sua selecção naquele contexto mas também conhecer os seus padrões lexicais, relações paradigmáticas e extensões metafóricas contribuindo para melhor definição das fronteiras semânticas. A investigação desenvolvida por Leiria constitui um exemplo para outros trabalhos futuros dentro da área de aquisição do PE L2. Tratando-se de um *corpus* escrito, será de grande utilidade o desenvolvimento de estudos baseados em *corpora* orais para que, também aí, se possa deixar de trabalhar intuitivamente.

Numa abordagem psicolinguística diferente sobre a expressão do espaço no Português europeu, Batoréo (1996/2000), ao apresentar uma proposta de parametrização da tipologia do Espaço em PE, teve em vista a possibilidade de abrir novos caminhos para a investigação intra e interlinguística dentro desta área. Neste sentido, a autora organizou um *corpus* de narrativas produzidas por crianças e adultos²⁴⁰, no qual foram definidos “os parâmetros espaciais das narrativas produzidas pelos falantes nativos do Português europeu de vários níveis etários” (Batoréo 2000: 670). Com base neste *corpus* foi possível estabelecer esquemas de aquisição da Expressão do Espaço na L1 e demonstrar que “a Expressão do Espaço no Português europeu depende não só das características particulares da Língua em análise, mas também da idade do narrador, assim como do tipo da história que é contada, tendo em consideração, sobretudo a apresentação dos Protagonistas focados em cada uma das histórias” (*Id.*) .

Em estudos posteriores, a investigação foi orientada mais especificamente para a língua não materna, analisando aberturas²⁴¹ em narrativas provocadas, sugeridas por histórias ilustradas sem palavras. Centrou-se num primeiro momento no PE L1²⁴². Num segundo momento, foi possível comparar realizações produzidas por falantes nativos e por não nativos para procurar, dentro da variação em Português, diferenças nos meios linguísticos utilizados por falantes em Portugal e no Brasil e por falantes de outras línguas, aprendentes de Português europeu²⁴³. Em Batoréo & Duarte (1999) é feito um estudo comparativo entre os grupos de falantes de PE L1, PB e PE L2²⁴⁴ e dele

²⁴⁰ Na base deste estudo está o *Corpus* de Batoréo (1996), formado por um grupo experimental constituído por trinta crianças, metade rapazes e metade raparigas, dividido em três faixas etárias de cinco, sete e dez anos, com dez sujeitos em cada subgrupo e um *corpus* adulto de controlo (trinta sujeitos). As produções orais foram provocadas com dois estímulos visuais: a *História do Cão e do Gato* e a *História do Cavalo* (Batoréo 2000: 553). Disponível em: http://www.fl.ul.pt/unidades/centros/lab_psicolinguistica/index_files/page0014.htm

²⁴¹ De acordo com as autoras a abertura inicial, ou “*setting*” da história, tem carácter introdutório, apresentando um novo referente e localizando-o num enquadramento espaço-temporal. (Batoréo & Costa 1997; Batoréo & Duarte 1999).

²⁴² Cf. Batoréo (1996) / (2000); Batoréo (1998); Batoréo & Costa (1999) ; Batoréo (2004 e 2005).

²⁴³ Batoréo & Duarte 1998, 1999; Duarte & Batoréo 2004.

²⁴⁴ Para o Português europeu foi tomado como base o *corpus* inicial de 120 narrativas (Batoréo 1996) com a proposta de uma tipologia das construções que surgiam nas aberturas das narrativas. Para o Português do Brasil foi usada a análise de dados reunidos por Guimarães (1994). O *corpus* de narrativas dos falantes

sobressaem, como é afirmado pelas autoras, algumas diferenças que mostram como “no ensino do Português como língua estrangeira têm de ser consideradas duas Gramáticas-alvo distintas, se se pretende que o ensino da língua estrangeira corresponda à realidade linguística e psico-sociocultural que caracterizam a variante europeia e a variante brasileira” (Batoréo & Duarte 1999: 16). As autoras realçam a tendência revelada pela variante europeia enquanto língua materna para a produção de construções existenciais com recurso, principalmente, aos verbos *ser*, *estar* e *haver*, enquanto na variante brasileira as produções equivalentes são explicitadas com o verbo *ter*²⁴⁵. As conclusões do estudo apontam ainda para diferenças no que se refere à forma como a informação nova é apresentada nas aberturas existenciais das narrativas por parte dos falantes do PB e PE L2 em que é manifestada uma clara preferência pela topicalização, ao contrário do que acontece com o PE L1 que apresenta o referente novo colocado à direita do verbo.

Um outro estudo desenvolvido por Batoréo (2006), integrado numa investigação mais alargada sobre Linguagem e Emoção, envolve a análise de estratégias linguísticas de avaliação em narrativas que, no caso presente, correspondem a dois tipos de histórias escritas (48 narrativas provocadas e 30 histórias espontâneas) produzidas por timorenses, falantes não nativos de PE e professores de língua portuguesa em Díli. Tendo em consideração, por um lado a relação entre Emoção e Discurso e, por outro, a diversidade linguística e cultural, a autora analisa e compara os dois tipos de narrativas, constatando que nem todos os tipos de estruturas surgem com o grau esperado de frequência e representatividade. No caso das narrativas espontâneas, os marcadores de avaliação são essencialmente de carácter lexical e morfossintáctico²⁴⁶ o que indicia, de acordo com a autora, “o uso de estratégias pragmáticas de substituição ou de estratégias linguísticas específicas de carácter alternativo”, tal como acontece na aprendizagem de

de Português como língua não-materna contém narrativas de 12 falantes de línguas maternas diferentes, estudantes do nível Superior do Curso de Português como língua estrangeira na <universidade de Lisboa – FLUL, no ano de 1996/97.

²⁴⁵ São exemplos, em PE: *Havia um cavalo a correr...* Em PB: *Aqui tem um cavalo correndo..* (Batoréo & Duarte 1999)

²⁴⁶ Como marcadores lexicais destacam-se os intensificadores de grau como ‘muito’ (‘*família muito modesta*’), adjectivação avaliativa (...*sinto uma imensa responsabilidade..*). Entre os marcadores morfossintácticos surgem os que apresentam valores aspectuo-temporais, como ‘já’, ‘ainda’ e ‘sempre’ (‘*ele tem já 65 anos*’ etc..) e processos de modalização de carácter perifrástico, como ‘ter de’ / ‘ter de’ + Infinitivo (Batoréo 2006: 222).

outras línguas como L2 (Batoréo 2006: 223). Ao contrário do que ocorre no discurso narrativo em L1, não se encontram frases idiomáticas no fecho das narrativas e são poucos os casos de construções fixas (*Id.*:224). No caso das narrativas provocadas, em que a liberdade dos narradores é restringida, surgem produções muito mais curtas sem as estratégias de substituição estrutural que surgiam nas narrativas espontâneas. De um ponto de vista linguístico, é neste *corpus* de narrativas provocadas que se revela de modo mais nítido o domínio que estes falantes têm da língua. De acordo com Batoréo, os narradores revelam problemas não apenas ao nível das estratégias linguísticas e na competência narrativa mas também no que respeita à conceptualização da própria história (*Id.*: 225-226). Assim, a nível linguístico foram detectados vários aspectos deficientes de que a autora destaca (i) a abertura das narrativas, (ii) a ordem de constituintes na frase, especialmente em casos de verbos como ‘aparecer’ que frequentemente pedem uma ordem não canónica (p. ex. apareceu um gato), (iii) a marcação temporo-espacial, especialmente no contraste entre Pretérito Perfeito Simples e Pretérito Imperfeito, (iv) o contraste entre os planos narrativos, evidenciados também entre presente e pretéritos, (v) o emprego de construções relativas apresentativas. Quanto à conceptualização da história, é o tipo de história contada que falha em muitos casos surgindo, em seu lugar, uma outra história que, por sua vez, resulta “em outra avaliação”²⁴⁷. Estes resultados mostram que também nestas narrativas, os falantes “contam o quê (e como) entendem, acabando por esquivar-se às exigências formais do enquadramento metodológico (...)” (*Id.*: 226).

Como conclusões finais do estudo, a autora destaca que, por se tratar de falantes não-nativos de português, não foi possível confirmar algumas das características antes observadas em falantes nativos e que, apesar dos bons conhecimentos da língua e da boa capacidade comunicativa dos primeiros, as falhas detectadas na produção das narrativas indicam tratar-se não de ‘histórias portuguesas’ mas sim de ‘histórias contadas em português’. A ausência de expressões idiomáticas, mesmo enquanto estratégias de avaliação, parece ficar a dever-se “à falta de mestria linguística dos narradores “ (*Id.*: 228) sendo substituídas, em muitos casos, por expressões de características fixas

²⁴⁷ Segundo a autora, “a apreciação global das avaliações efectuadas pelos narradores do *corpus* [de narrativas provocadas] demonstra que – ao se debruçarem sobre as histórias dos animais da História do Cavalo e da História do Cão e do Gato – os seus autores não as apresentam como histórias de encontros ou de amizades, como por regra se pode verificar no caso dos falantes de Português L1, mas antes como histórias de confrontos, lutas e desencontros” (Batoréo 2006: 226)

sobretudo para formalizar o fecho nas narrativas provocadas. Nas narrativas espontâneas, pelo contrário, aparecem expressões avaliativas em posição inicial do discurso. A metodologia, mais livre nas narrativas espontâneas e mais directiva nas narrativas controladas, teve influência sobre o tipo de discurso produzido, no entanto, a produção de estratégias de avaliação não parece depender do tema da história, traduzindo-se antes em “padrões afectivos que constroem as narrativas e que veiculam sistemas coesos de valores, característicos dos sistemas de crenças dos seus autores” (*Id.*: 227).

A aplicabilidade das conclusões destes trabalhos ao ensino, e mais concretamente à elaboração de materiais didácticos, passa por um enquadramento coerente e fundamentado que deverá estar integrado numa abordagem lexical global, da qual o ensino baseado em tarefas faz parte integrante. A constatação de que há palavras, expressões, estruturas mais difíceis do que outras, que põem mais problemas à aquisição, poderá determinar quais as palavras e quais as combinatórias a privilegiar, permitindo transformar o *input* em ‘*input* elaborado’, tal como é sugerido por Doughty & Long 2003, e ajudando a seleccionar os exercícios que poderão funcionar como chamadas de atenção para aspectos determinados da língua dentro de um clima de equilíbrio e ‘bom-senso’ que permita distinguir alguma gradação de graus de complexidade na elaboração e preparação de tarefas pedagógicas bem como nas ‘baterias de exercícios e actividades’ que, obviamente, lhes deverão estar associadas.

4.5 O Ensino de PE L2

Como já foi referido no início do presente Capítulo, assistiu-se, a partir do fim dos anos oitenta, ao início de uma nova fase de produção de materiais didácticos para o ensino e para a aprendizagem do Português destinados aos mais diversos públicos. Para além dos ‘Métodos’ ou ‘Manuais’ publicados em 1988-1989 que, como já foi dito na Secção

4.4.1, tendo abordagens diversas²⁴⁸, tiveram o mérito de preencher a lacuna existente, foram publicados muitos outros tanto em Portugal como no estrangeiro, com características muito diversas e destinados a públicos diversificados. Também os materiais complementares desenvolvidos em vários suportes e formatos constituem propostas para trabalhar as diferentes competências, destinados a crianças e adultos, para os vários níveis de língua que envolvem mais treino de leitura e mais oportunidades para uma produção escrita mais ou menos controlada. No entanto, apesar desta diversidade já significativa, um Projecto de Investigação sobre ‘Políticas e Práticas de Internacionalização do Ensino da Língua Portuguesa’, em que se procurava conhecer melhor a realidade dos Leitorados de Português²⁴⁹, fez ressaltar uma avaliação feita aos manuais para o ensino e aprendizagem da língua com base em opiniões dos Leitores de Português espalhados pelo mundo. Ainda que de carácter geral, uma síntese do estudo elaborado por Costa & Madeira (2007), e disponibilizado no sítio da Universidade Nova de Lisboa (UNL), revela críticas não apenas quanto a textos incluídos nos manuais, ali considerados como “desactualizados, simplistas e inadequados à idade do público-alvo” (diapositivo 12), mas também quanto à qualidade e adequação das actividades propostas. Neste campo, os exercícios são tidos como sendo “simplistas que não permitem a generalização de regras (...) inadequados face a dificuldades específicas de falantes de diferentes línguas maternas” e nem sempre reflectindo o uso corrente da língua (diapositivo 13) (cf. Costa & Madeira 2007).

As críticas acima apresentadas, por serem importantes, requerem uma maior reflexão, dada a natureza das perspectivas que as integram. Por um lado, a desactualização e inadequação do *input* são aspectos que, sem desresponsabilizar os autores dos materiais pela selecção criteriosa (ou falta dela) dos documentos que integram os métodos e outros materiais didácticos, estão também ligados às realidades locais. De facto, os professores deverão ter possibilidade de encontrar (pelo menos algumas) estratégias compensatórias de modo a equilibrar as necessidades dos seus públicos com um maior grau de especificidade no contexto em que ocorre o ensino, no qual os interesses, o

²⁴⁸ O Anexo 7 apresenta uma descrição dos principais aspectos que caracterizam cada um destes três métodos.

²⁴⁹ Os resultados deste Projecto foram parcialmente apresentados num Encontro realizado pelo Forum Sociológico e pelo Centro de Linguística da Faculdade de Ciências Sociais (FCSH) e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (UNL) em Abril de 2007, e estão disponíveis em <http://www.fcsh.unl.pt/forum/leitorados/coloquio.htm>, acedido em 21 de Janeiro de 2008.

nível etário, os conhecimentos prévios dos aprendentes são apenas alguns dos factores. Por outro lado, as actividades e os exercícios “simplistas” que “não permitem a generalização de regras” e “não reflectem o uso corrente da língua” são afirmações que exigem uma atenção redobrada na análise mas, sobretudo, na elaboração de manuais, de materiais complementares, de gramáticas, de cadernos de exercícios e de muitos outros materiais que visem o desenvolvimento da comunicação em língua. De facto, o ensino (e, naturalmente, os exercícios e actividades a desenvolver) tem de estar adequado às características e às necessidades de quem aprende e simultaneamente as áreas críticas da língua que também serão problematizáveis de acordo com as especificidades dos públicos.

No caso do PE L2, Leiria (2007) recorda que o ensino acontece em três espaços com características bem distintas: (i) nos diversos países do mundo, como LE, com professores nativos e não nativos, para públicos universitários bastante diferenciados, em que deve ser valorizado o património linguístico e cultural português; (ii) nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e em Timor, em que o português é L1 para muitos falantes, Língua Segunda para muitos outros e também LE para mais uns tantos, sendo naturalmente necessário entender este quadro sociolinguístico e o estatuto do PE de uma forma sensata; e (iii) em Portugal, onde os aprendentes estrangeiros se encontram em contexto de imersão linguística, embora com graus diversos de exposição à língua, sobretudo se a sua L1 for tipologicamente distante do português.

Assim, é natural também que a diversidade de tais realidades se reflecta (ou se deva reflectir) na preparação dos materiais didácticos. Mas, a dificuldade em produzir materiais mais específicos ou mais generalistas, será sempre um problema cuja solução não será nem imediata nem fácil, como, já em 1990, era sintetizado pela autora:

E nós [professores e autores de materiais] debatemo-nos entre a quase obrigatoriedade de produzir trabalhos generalistas, rentáveis, sem dúvida, para qualquer editor público ou privado, mas necessariamente insatisfatórios para quem os faz e para quem os usa, ou dar um salto por cima do vazio, deixando-o intocado, e produzir materiais parcelares, dirigidos e satisfatórios, com vantagens para todos (excepto talvez para o editor), mas que demorariam muito tempo até preencherem todo o espaço em que urgem (Leiria 1990: 53).

Talvez o futuro nos queira mostrar que será mais fácil aproximar distâncias e ultrapassar e dinamizar este estádio aparentemente estático através do recurso às tecnologias, ao desenvolvimento de redes colaborativas entre estudantes e das metodologias para criação de novos espaços de aprendizagem *e-tandem*, e à facilidade com que podem ser adaptados e inseridos outros contextos, com novos documentos e novas e mais propostas de trabalho.

4.5.1 Materiais didáticos para ensino e para aprendizagem de PE L2

Embora não sendo consensual, a distinção que estabeleço entre Materiais para o Ensino e Materiais para a Aprendizagem de língua (Dias 2005: 307) procura ser operatória pois permite distinguir os documentos que apresentam *input* a partir do qual os estudantes contactam com amostras de língua autêntica daqueles documentos que servirão para treinar aspectos parciais dessa mesma língua, mesmo que coexistam dentro de um mesmo volume. Na realidade, os tradicionalmente considerados ‘Manuais’ ou ‘Métodos’²⁵⁰ de Língua, são constituídos por um conjunto formado por Livro do Aluno (ou Livro de Textos, Livro do Aluno, Manual, como também aparece designado), Caderno de Exercícios (também apelidados como Livro de Trabalhos, Caderno de Actividades, etc.), CD áudio e Livro de Professor, integram em si materiais de ensino e materiais de aprendizagem a serem desenvolvidos ao longo de um determinado período de tempo para a obtenção de um determinado nível de competência em língua. É, pois, a estes materiais didáticos que me refiro e não aos muitos outros materiais complementares que gravitam em volta dos diversos níveis e que são de inegável importância para o desenvolvimento e consolidação da aprendizagem.

Perante este cenário, e no âmbito do presente trabalho, tornou-se necessário conhecer melhor os materiais didáticos publicados mais recentemente²⁵¹ em Portugal e destinados a servir de base a cursos formais de iniciação à língua portuguesa, isto é,

²⁵⁰ Como já foi referido na Secção 4.4.1 do presente Capítulo, o conceito de ‘Método’, embora muito discutível, integra uma noção de percurso a ser desenvolvido para a obtenção de um grau de proficiência anunciado. A ideia de ‘Manual’, sendo visivelmente mais prática, parece referir-se à frequência com que o livro (e eventualmente, o conjunto de livros que o compõem) é ‘manuseado’. Assim, estando o primeiro mais orientado para o conteúdo e apresentando o segundo uma noção mais ligada ao uso exterior, preferi usar a designação de Métodos para descrever os conjuntos em análise.

²⁵¹ Para este fim, considerou-se suficiente limitar o levantamento aos últimos 10 anos, entre 1997 e 2007, pois outros materiais anteriores terão já uma utilização mais restrita.

correspondente ao nível A1-A2²⁵², para um público adulto, procurando caracterizar as suas tendências didáticas e inovadoras no panorama pedagógico do PE L2. Assim, foi feito um levantamento dos manuais existentes e publicados não apenas em formato impresso tradicional mas também dos materiais multimédia para o mesmo nível e para o mesmo tipo de público, tendo sempre no horizonte o posicionamento destes perante uma aprendizagem activa através da diversificação do *input* e da tipologia de actividades relacionadas, da sua interrelação com situações de quotidiano e com o desenvolvimento de tarefas.

Da observação dos catálogos das editoras pôde constatar-se que, para um público idêntico, *i.e.*, jovens e adultos em fase de iniciação, foram publicados entre 1997 e 2007 cinco métodos dos quais é possível fazer uma análise breve. Foram observados os seguintes: *Bem-vindo* (Cunha, Cunha & Rainho, 1999), *Português XXI* – 1 e 2 (Tavares, 2003, 2004), *Olá! Como está?* (Carmo, 2004), *Navegando a toda a rapidez* (DGIDC & North Westminster School of London, 2005) e *Aprender Português* (Oliveira, Ballmann & Coelho, 2006).²⁵³

Quanto a cursos disponibilizados em CD-Rom para o nível A1-A2 existe apenas um disponível no mercado e passível de análise: *Conhecer Portugal e Falar Português* (Cascalho, 2002).²⁵⁴

4.5.1.1 Métodos para o ensino e aprendizagem do PE L2 em Livro

Ainda que sumária, esta apresentação procura situar os materiais em análise, enquadrando-os nas suas especificidades:

²⁵² Preferi manter os dois sub-níveis do *QECR* uma vez que, à excepção de um que apresenta volumes separadas para A1 e para A2 (*Português XXI*) e de outro que se destina a A2-B1 (*Bem-Vindo*), os restantes Métodos não apresentam qualquer subdivisão, afirmando destinar-se aos níveis A1-A2.

²⁵³ Cf. Anexo 8.

²⁵⁴ No próximo Capítulo será dedicada uma atenção especial aos materiais publicados em CD-Rom destinados a vários níveis assim como aos que, para o nível em análise, têm anunciada para breve a sua publicação.

Bem-vindo, publicado em 1999, é dirigido a um público específico do Ensino Secundário dentro da Europa comunitária, dos 15 aos 18 anos, sem quaisquer conhecimentos de Português, mas com experiência na aprendizagem de outras línguas estrangeiras. Para os dois primeiros anos, o *Bem-vindo 1*²⁵⁵ é composto por um livro de Textos e dois livros de Trabalho, respectivamente para o 1º e para o 2º anos, CDs que acompanham os Livros de Trabalho, e considerados indispensáveis para a compreensão e expressão oral, e o Livro do Professor. O Livro de Textos, dividido em nove capítulos temáticos que apresentam sempre uma estrutura fixa, contém extractos adaptados de artigos ou notícias publicados em revistas portuguesas juvenis que, utilizando as palavras dos autores, são “frequentemente reescritos, com a preocupação de utilizar vocabulário, expressões, meios gramaticais e realizações linguísticas o mais possível adaptadas aos conhecimentos do aprendente” (Cunha et al. 1999 - LP: 15).²⁵⁶ No final do Livro de Textos encontra-se um ‘Apêndice gramatical’, que, segundo os autores, “acompanha as necessidades do aprendente de acordo com a progressão da sua aprendizagem” (*id.*).

Os Livros de Trabalho 1 e 2 apresentam propostas múltiplas e variadas de actividades orientadas para a aquisição de competências comunicativas onde “a competência escrita e oral, assim como a aquisição de vocabulário e de conhecimentos gramaticais, são trabalhados de forma integrada. (...) [e] os meios gramaticais e as realizações linguísticas são apresentados em forma de mini-diálogos. Geralmente, primeiro através de uma ilustração, depois através de exemplos que explicitam a regra de utilização e por fim através de exercícios de aplicação” (*id.*: 17). No final, existe uma secção denominada ‘Trabalho de pares’ que contém fichas com informação repartida para Aluno A e Aluno B que constituem actividades a serem desenvolvidas em aula por grupos de dois estudantes,. São propostas para um efectivo uso da língua, semelhantes a pequenas tarefas de cariz comunicativo possuindo cada um dos aprendentes apenas uma parte da informação. O Livro do Professor, apresenta as linhas orientadoras para o

²⁵⁵ Embora anunciado, ainda não se encontra publicado o *Bem-vindo 2*, que deverá ser composto por um Livro de Textos, Livro de Trabalho, CDs e Livro do Professor.

²⁵⁶ As personagens são sempre jovens, integrados num contexto português, pertencentes a um estrato social semelhante ao do grupo-alvo” (Cunha et al. 1999 - LP: 15.). Os diálogos existentes foram construídos pelos autores para introduzir personagens e acção no tema de cada capítulo; nas duas páginas finais do capítulo são apresentados textos destinados a exercícios de compreensão escrita no Livro de Trabalho.

modelo de aprendizagem seguido ao longo do método bem como para a progressão dos exercícios dos Livros de Trabalhos, sendo destacado que o modelo de aprendizagem parte “de actividades de carácter receptivo (leitura e compreensão oral) para actividades de reprodução e, finalmente, para produção livre e autónoma.” (LP: 23)²⁵⁷.

Português XXI – 1, 2 publicados em 2003 e 2004 destinam-se aos níveis A1 e A2 do *QEER* respectivamente²⁵⁸ e são constituídos por Livro do Aluno, Caderno de Exercícios, CD áudio e Livro do Professor. Os Livros do Aluno, bastante ilustrados, apresentam 12 unidades temáticas relacionadas com as propostas apresentadas pelo *QEER*, dentro das quais se distribuem competências, áreas lexicais e gramaticais. Terminam com Glossário e lista de expressões e locuções em quatro línguas. Entre cada três unidades existe um momento para revisão, em que o estudante pode, autonomamente, consolidar o que aprendeu e aprofundar o léxico, encontrando as soluções no final do livro. A estrutura de cada unidade está prevista para um acompanhamento progressivo de aprendizagem em aula através do qual o estudante vai sendo orientado de forma activa uma vez que lhe é sistematicamente solicitado que, partindo de breves textos dialógicos e descritivos, responda a questões, ordene frases, complete informação, etc., para verificar compreensão e para exercitar a sua capacidade de expressão e também preencha quadros para treino de estruturas e paradigmas gramaticais, que, directa e indirectamente, se prendem com objectivos funcionais (Tavares 2003 – LP: 4). Cada unidade termina sempre com um exercício de fonética (no qual o estudante é convidado a ouvir e repetir palavras para identificar um determinado som e pequenas frases onde o mesmo som é frequente) e um apêndice gramatical. Os Cadernos de Exercícios, seguindo a mesma estrutura do Livro do Aluno, contêm “exercícios não só sobre as estruturas gramaticais e o vocabulário aprendidos na aula, como também propõem actividades nas quais o estudante é solicitado a usar o dicionário, escrever cartas e outros textos, resolver problemas e outros ‘puzzles’” (*id.*). Os CDs áudio apoiam os trabalhos de compreensão oral, contêm os textos dos Livros do Aluno e os exercícios fonéticos com indicação passo a passo de todos os procedimentos a cumprir em cada aula apresentados em cada um dos Livros do Professor.

²⁵⁷ É explicitado que, de acordo com “A Common European Framework of Reference” (1996), uma das primeiras versões do *QEER*, prevê-se que o estudante atinja, no 1º ano, os níveis: B1 em compreensão escrita; A2 em compreensão oral; A2 em expressão oral; A1 em expressão escrita. (LP.: 14)

²⁵⁸ Em 2005, e mantendo a mesma estrutura, foi publicado o terceiro volume destinado ao nível B1.

Olá! Como está?, publicado em 2004, foi preparado para responder a interesses de adultos e jovens que pretendem aprender a língua intensivamente. Contém um Livro de Textos (LT), um Livro de Actividades (LA), um Caderno de Vocabulário e CDs áudio. Na apresentação feita no Livro de Textos é explicado o conteúdo e características do método. A aprendizagem é iniciada por prática de sons em palavras isoladas e frases curtas de uso corrente depois por informação introdutória sobre os países do mundo lusófono. Existe um quadro sinóptico para orientação do professor onde estão indicadas, por unidade, as áreas temática e lexical, os Actos de fala e a Gramática, a que se seguem os textos que constituem uma “história” dividida em capítulos de quatro textos cada (Carmo 2004 – LT: 6). A exploração dos textos é feita segundo os domínios: gramatical, funcional e lexical. O curso, programado para um mínimo de 34 semanas, exige do estudante um plano de trabalho semanal de 2 horas de aula completadas por um mínimo de preparação de 30 minutos diária, em casa, com audição de cada um dos capítulos. É apresentada uma aula modelo, dividida em três partes de 45+45+30 minutos, seguindo cada uma delas procedimentos muito precisos, como por exemplo “leitura em voz alta de cada um dos textos(...) com leitura em coro, se houver grande número de alunos; após a leitura, “o aluno deverá fechar o livro (...) prestar atenção às asserções feitas pelo professor (...) e dizer se são verdadeiras ou falsas. Sendo verdadeira deverá repeti-la e, sendo falsa, deverá corrigi-la (...). (LT: 13-14)

O Livro de Actividades contém exercícios interligados com o livro de Textos destinados a estimular a compreensão oral através de questões de verdadeiro/falso e mais adiante recorrendo a frases incompletas para preenchimento de espaços. As actividades de expressão oral são de três tipos: conversa informal, pergunta-resposta-reportagem e simulação de situações. As de compreensão escrita implicam juntar frases para ‘construir’ sentido e ‘reconstruir’ frases e pequenos textos e treinar leitura: As actividades de expressão escrita incluem escrever listas, completar textos e produção de pequenos textos mais ou menos orientados.

Português a toda a rapidez, publicado em 2005, apresenta-se como um curso intensivo dirigido a estudantes do Ensino Secundário para os níveis A1- A2 e é formado por Livro

do Aluno, Caderno de Exercícios, CD áudio e um Manual de apoio em seis línguas²⁵⁹ para iniciação na aprendizagem do Português. Conforme se pode ler na contracapa do Livro e do Caderno, estes materiais poderão ser usados em aula ou de forma independente conduzindo o aluno até à entrada da universidade. De acordo com os seus autores, o Livro do Aluno contém “grande variedade de exercícios, utilizando técnicas modernas, ensina, consolida e testa a língua, sem perder de vista a história e a cultura do mundo lusófono. A gramática, as estruturas e as expressões do Português, apresentadas de forma inovadora, dão ao estudante a possibilidade de, em pouco tempo, dominar todos os tempos verbais” (contracapa). O recurso a documentos autênticos, ilustrações e profusão de cor contextualizam múltiplas situações e deixam transparecer uma ideia de movimento e dinamiza a aprendizagem. As doze unidades incluem tópicos, conteúdos gramaticais e exercícios permitindo uma interligação imediata entre as três áreas.

O Caderno de Exercícios complementa o Livro do Aluno, interligando-se com este de forma bastante activa, mantém a diversidade na tipologia dos exercícios, que, em muitos momentos estão interligados com o CD áudio.

Aprender Português, publicado em 2006, destina-se aos níveis A1-A2 e é constituído por um Manual, um CD áudio e um Caderno de Exercícios. Assume-se na Introdução como “manual de aprendizagem [que] poderá ser utilizado em qualquer curso de iniciação à língua portuguesa, uma vez que foi concebido para atingir um público adulto diversificado, por mais heterogéneo que seja” (Oliveira et al. 2006: [2]). Destina-se, como é explicado no Prefácio, a “adolescentes e adultos aprendentes de português como língua segunda e língua estrangeira, a nível de iniciação. (...) foi elaborado segundo a metodologia da abordagem comunicativa e está de acordo com os princípios do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” (*Id.*: [1]). O Manual está organizado em 14 unidades, cada uma com um número variável de textos construídos, apontamentos gramaticais e exercícios, terminando sempre com indicações e sugestões para oralidade, audição e repetição de palavras e listas de vocabulário temático. Inclui no final um conjunto de notas gramaticais.

O Caderno de Exercícios acompanha o Manual, acrescentando mais alguns exercícios de léxico e gramática às Unidades do Manual (embora sem interligação com o CD),

²⁵⁹ Ainda no prelo à data a que esta análise estava a ser feita.

inclui também um teste final como encerramento do Nível A1-A2 e as soluções de todos os exercícios propostos no Caderno.

4.5.1.2 Métodos multimédia para o ensino e aprendizagem de PE L2 em CD-Rom

Existem já disponíveis no mercado, como veremos no Capítulo 5, vários produtos em CD-Rom para aprendizagem autónoma, ou relativamente autónoma, de PE L2, mas destinados, essencialmente, aos níveis intermédio e avançado que se articulam com os níveis B e C do *QECR*.²⁶⁰ Embora haja um novo título anunciado para breve²⁶¹, para os níveis A1-A2, actualmente apenas está publicado o CD-Rom “*Conhecer Portugal e Falar Português*” para auto-aprendizagem que se assume como sendo dirigido “a pessoas com idade a partir dos 15 anos, de língua alemã, espanhola, francesa ou inglesa que desejam aprender o português de uma forma autónoma, qualquer que seja a sua motivação: académica, profissional, cultural ou mera curiosidade” (Cascalho 2002)²⁶². São dez sequências animadas em Banda Desenhada, que têm por cenário a cidade de Lisboa e estão organizadas em diálogos construídos com a intenção de mostrar actos de fala específicos para comunicar em situações formais e semi-formais, nem sempre verosímeis. É possível ouvir e ler as legendas do que está a ser dito em simultâneo e, ainda, ouvir cada fala dos diálogos associada à respectiva tradução na língua seleccionada. Apresenta listas de vocabulário com os termos equivalentes traduzidos para as quatro línguas anunciadas, contém alguma diversidade de exercícios de

²⁶⁰ É o caso de “*Diálogos de um Quotidiano Português*” e “*Português (Inter)acção*”, ambos desenvolvidos na Universidade Aberta. Para além destes, estão ainda em fase de preparação, dois CD-Rom, “*Português Elementar*” e “*Conversando pela Cidade*”, igualmente desenvolvidos na Universidade Aberta, e ainda um Curso “*Língua Portuguesa: Ensino Assistido por Computador*” desenvolvido no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

²⁶¹ Trata-se do ‘Português Elementar’ produzido na Universidade Aberta, anunciado no Catálogo LIDEL, encontra-se ainda em fase final de preparação e será referido em mais detalhe no próximo Capítulo.

²⁶² Esta informação foi retirada do Catálogo *Português Língua Estrangeira 2006*. (LIDEL, 2006: 47). A referência a estas quatro línguas, longe de se relacionar com uma adequação tipológica dos conteúdos às respectivas L1s, é justificada pelo facto de todos os textos originais, vocabulário e notas em português, se encontrarem traduzidos para cada uma destas línguas. Estão previstos mais dois CDs para os dois níveis seguintes.

compreensão de texto, de vocabulário e de gramática com as respectivas soluções automáticas e inclui ainda estruturas gramaticais.

4.5.2 Para uma análise dos materiais referidos

Todos os materiais referidos em 5.2.1 e 5.2.2 especificam claramente que se destinam a um público de jovens adultos que iniciam a sua aprendizagem em Português como língua estrangeira inferindo-se que, por serem publicados em Portugal, se trata da variante europeia. Todos especificam também que depois de percorridos e trabalhados os estudantes atingirão os níveis de língua A1-A2. Apenas o *Português XXI* apresenta um volume separado para cada um destes níveis de língua e o *Bem-Vindo* afirma ter como alvo os Níveis A2-B1²⁶³.

4.5.2.1 A construção de uma grelha de análise

No âmbito do Ensino do Português L2 e, sobretudo, no contexto do presente trabalho é pertinente que se conheça mais a fundo as características dos materiais publicados em Portugal nos últimos anos, tanto em formato livro como digital, no sentido de se compreender até que ponto estes contemplam a existência de uma aprendizagem mais orientada para a acção e para a resolução de actividades interactivas. Por outras palavras, e recordando as críticas atrás referidas, é importante caracterizar os métodos existentes no mercado destinados a um mesmo público alvo dentro dos mesmos níveis definidos pelo *QECR*. Para além disso, será ainda relevante confrontá-los com as linhas orientadoras da proposta metodológica apresentada neste trabalho, *i.e.*, o ensino da língua baseado em tarefas.

Neste sentido, procurei elaborar uma grelha que contemplasse as características consideradas necessárias de acordo com as definições de tarefa apresentadas por Ellis (2003) e Nunan (2004) já analisadas no Capítulo 3, e sintetizadas no Quadro 4.2,

²⁶³ De facto, como é explicitado na Introdução, apesar de se destinar à iniciação na língua, os estudantes a quem este material se destina “já estudaram duas a três línguas estrangeiras” (Cunha *et al.* 1999: 7)

articulando-as com alguns dos princípios metodológicos apresentados por Doughty & Long (2003) que melhor se aplicam ao contexto da análise e que são coincidentes com os princípios enunciados por Ellis (2005b) enquanto generalizações para a formação de professores de língua já enumerados no Capítulo 3.3.1.

<p>Ellis (2003: 16)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Plano de trabalho ▪ Obriga a um processamento pragmático ▪ Contém avaliação do Resultado (correção e adequação) ▪ Presta atenção ao sentido e aos recursos linguísticos ▪ Consequência: uso da língua semelhante ao mundo real 	<p>Nunan (2004: 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Peça de trabalho de sala de aula ▪ Envolve o aprendente na compreensão, manipulação, produção e interacção da língua com a atenção focada na forma. ▪ Faz uso dos recursos linguísticos ▪ Consequência: tarefa completa, independente, com princípio, meio e fim.
--	---

Quadro 4.2 *Síntese das definições de ‘tarefa’ em Ellis (2003) e Nunan (2004)*

Deste modo, elaborei uma sequência de pontos que podem contribuir para uma análise mais abrangente (*i.e.*, que permita observar os materiais na sua globalidade) e específica (*i.e.*, que identifique interrelações internas entre textos e actividades dentro de cada uma das unidades em que se estruturam) para obter uma informação tão sintética e concreta quanto possível sobre a forma como o ELBT (ou pelo menos uma metodologia activa) poderá estar a ser implementado em métodos mais recentes para o ensino de Português L2. Os itens seleccionados para a grelha de análise²⁶⁴ são os seguintes:

1. Tarefas como unidade de análise
 - a. Actividades sequenciadas
 - b. Exercícios específicos que apoiam as actividades
2. Aprendizagem pela acção
 - a. Situações reais da vida quotidiana
 - b. Tipologia de ‘problemas a resolver’
3. *Input* diversificado (sem simplificar nem depender apenas de textos genuínos)

²⁶⁴ O modelo de grelha e as grelhas preenchidas para cada um dos métodos analisados encontram-se respectivamente nos Anexos 9 e 10.

- a. Elaborado
 - b. Apresentação de reformulações, explicações
 - c. Recurso a ‘negociação de sentido’
4. Aprendizagem indutiva
- a. Oportunidades para repetição de expressões longas
 - b. Oportunidades para as integrar em situações diversas
5. Foco no sentido
- a. Oportunidades para produção contextualizada
 - b. Oportunidades para interacção
6. Foco na forma
- a. Exercícios que integram as estruturas linguísticas no contexto
 - b. Apresentação de *feedback*

Estes seis pontos (não hierarquizáveis) parecem-me os mais importantes para constar numa grelha de análise, pois podem ajudar a distinguir não apenas a interrelação que deve existir sempre entre área temática e objectivos linguísticos e que deverão transparecer nos exercícios e actividades, como também a sua pertinência ao longo do programa seguido dentro do nível a que se destina. A informação obtida refere-se à existência, inexistência ou existência parcial, em cada método, de cada um dos pontos referidos. Como, naturalmente, cada um tem características que o diferenciam dos outros, a grelha tem um espaço para comentários que auxiliam na compreensão dessa diversidade.

4.5.2.2 Explicação dos itens considerados na grelha

Cada um dos itens tem, naturalmente, uma justificação para constar desta grelha. No entanto, as subdivisões, ainda que directamente relacionadas com o item em que se inserem, podem ser vistas isoladamente dele, sendo, por isso, avaliadas também de forma independente. Assim, é possível, por exemplo, encontrar casos em que, num mesmo material, há ‘*input* diversificado’ e só parcialmente se verificar a existência de *input* elaborado, por existirem, por exemplo, textos adaptados de outras fontes, e não encontrar casos de reformulações nem de ‘negociação de sentido’. Inversamente será

também possível verificar a existência de ‘sub-itens’ e a inexistência do item que, na grelha, aparece como subordinante.²⁶⁵

Apresento aqui uma breve descrição do que está subentendido em cada item para, por conseguinte, melhor se poder compreender o está a ser analisado

Por ‘**tarefas como unidades de análise**’ entende-se a existência de um conjunto de etapas sequenciadas que conduzem à realização de um trabalho, ou resolução de um problema, cuja dimensão pode ser muito variável, como explicado nos primeiros capítulos. As alíneas a) e b) para além de serem parte integrante da noção de ‘tarefa’, poderão constituir itens que correspondem a uma concepção parcial de exercícios e que, não conduzindo à execução de uma tarefa, podem formar sequências que se integram no contexto das áreas temáticas a que se referem.

‘**Aprendizagem pela acção**’ corresponde à existência, ou não, de propostas de tarefas preparatórias para uso da língua no dia-a-dia, enquanto etapas de concepção de base do próprio material didáctico. As alíneas a) e b) destinam-se a verificar, respectivamente, a selecção e pertinência das situações da vida quotidiana e a adequação aos tipos de exercícios, e eventuais actividades, propostos.

‘**Input diversificado**’ está directamente relacionado com a diversidade tipológica de textos genuínos seleccionados e/ou construídos. As alíneas que se lhe seguem referem-se, naturalmente, à forma como esses textos são apresentados por terem, ou não, sido previamente sujeitos a modificações, adaptações (quando genuínos), ou enriquecidos com outras estratégias (quando construídos).

A ‘**aprendizagem indutiva**’ é aqui entendida como uma consequência (directa e/ou indirecta) da forma como os textos são apresentados e os exercícios são propostos de modo a levar o estudante a inferir sentidos para novos termos e regras em novas estruturas linguísticas, podendo, ou não, vir a ser explicitadas, no momento ou mais tarde. As alíneas a) e b) demonstram como terá, ou não, existido intenção clara de tornar transparente a extensão lexical e estrutural implícita nos textos e nos exercícios.

²⁶⁵ Não foi, no entanto, objectivo desta grelha verificar até que ponto existe sintonia entre os objectivos e a estrutura programática anunciados em cada um dos métodos, e os descritores do *QECR* que delimitam os níveis de proficiência. Esse seria um trabalho bastante mais moroso que está fora do âmbito do presente estudo.

Por '**Foco no sentido**' entende-se a importância atribuída à compreensão dos textos, relacionando-os directamente com os exercícios. As alíneas alertam para a exploração que é, ou não, feita da compreensão e também da produção, mais controlada ou mais livre, na língua e em interacção com outros falantes (nativos e não nativos).

O '**Foco na forma**', por oposição ao ensino de aspectos discretos da gramática, que Long designa por 'foco em formas' (Long 1997), visa compreender a existência, ou não, de adequação entre o foco no sentido e o código linguístico em contexto. As duas alíneas procuram, de modo mais aprofundado, conhecer em que medida o uso da língua e as estruturas sintácticas surgem em sintonia, pelas amostras explicitadas, e até que ponto o *feedback*, para além de correctivo, apresenta alternativas válidas complementares.

4.5.2.3 Resultados da Análise efectuada

Ainda antes de observados os dados revelados pelas fichas elaboradas para cada um dos métodos apresentadas no Anexo 10, a primeira constatação que sobressai da análise destes materiais é, tal como se havia verificado nos primeiros métodos publicados no final dos anos oitenta, a de que continua a ser a experiência de docência dos seus autores que orienta não apenas a concepção dos materiais mas também a forma como são implementados os programas de língua (podendo estes ser, directa ou indirectamente, sugeridos por outros que lhes são anteriores). A estrutura interna em que estão subdivididos ('lições', 'unidades' ou 'capítulos'), deixa transparecer tanto a criatividade e o dinamismo necessários ao ensino presencial como os receios que conduzem a simplificações, talvez excessivas, se não mesmo desnecessárias, das 'amostras de língua' apresentadas (sem que, aparentemente, se reflecta sobre as razões por que tal acontece). Uma análise mais fina pode revelar várias estratégias de evitação de expressões frequentes e contextualizadas por receio do seu grau de dificuldade estrutural, quando estas poderiam ser usadas e reformuladas, originando um '*input rico e elaborado*'.

Dois dos métodos analisados (*Bem-Vindo* 1999 e *Português a Toda a Rapidez* 2005), destinados a um público juvenil que frequenta escolas de ensino secundário na Europa,

possuem características que os diferenciam dos restantes, não apenas porque foram realizados em contextos idênticos, fora de Portugal, mas também por haver um dinamismo interno, especialmente em *Português a Toda a Rapidez*, próprio de quem, vivendo no exterior, procura conhecer e valorizar aspectos socio-culturais específicos do país fazendo-os emergir em situações claras de quotidiano, contextualizando-os em estruturas linguísticas, focalizando-se no sentido e também na forma, como nenhum dos outros o conseguiu de um modo tão nítido. Também nestes dois métodos se percebe uma maior receptividade à inovação que se assiste no campo da didáctica das línguas estrangeiras e dos estudos sobre aprendizagem de L2 em geral. No entanto, não há reflexos de aplicação dos resultados de investigação sobre aprendizagem do PE L2 em nenhum dos materiais analisados.

É igualmente detectável, em alguns deles, a pouca atenção dada às funções que a imagem (fotografia e ilustração) pode e deve desempenhar na contextualização, na ‘descodificação’ de textos, na expansão lexical, etc., dificultado naturalmente a compreensão de conteúdos nestes níveis de aprendizagem pela ausência de imagens elucidativas. Este aspecto é particularmente importante quando a língua é ensinada longe do ambiente em que é falada.

Como característica comum a todos os manuais analisados sobressai a ausência do conceito de ‘tarefa’ e, conseqüentemente, de sequências de actividades ou de estádios prévios que conduzam à sua realização ou a uma aprendizagem orientada para a acção. Os textos (dialógicos ou monológicos) apresentam normalmente breves exercícios de compreensão em que sobressaem dois tipos: verificação por V/F e por perguntas directas para resposta escrita mas sem uma continuidade ou interligação a outras actividades. Em alguns casos surgem como pretexto associados a estruturas linguísticas mas com tendência para de seguida originarem frases isoladas e pouco articuladas com o contexto. Apenas o *Bem-Vindo* apresenta no final dos seus Cadernos de Trabalhos um conjunto de fichas com propostas para trabalhos de pares que o aproxima de uma aprendizagem com actividades pedagógicas e como primeiro passo para um trabalho colaborativo de aplicação de aprendizagens anteriores. Os restantes, talvez porque resultam de experiências de ensino em Portugal, onde os estudantes se encontram em situação de imersão linguística, revelam maior atenção aos aspectos gramaticais (no sentido de ‘foco em formas’ como é caracterizado por Michael Long) sem muita

preocupação em os integrar em contextos claros de uso da língua. De facto, é perceptível a tendência para (i) priorizar textos construídos que nem sempre representam da melhor maneira o uso que os falantes nativos fazem da língua²⁶⁶, (ii) solicitar actividades sobre as quais não foi apresentada informação que permita a sua concretização²⁶⁷, (iii) ignorar a função da imagem para ilustrar informação contida em diálogos a partir dos quais se expande vocabulário requerendo outras actividades posteriores²⁶⁸, (iv) recorrer a frases pouco verosímeis para exercitar estruturas linguísticas descontextualizadas²⁶⁹, (v) ignorar o uso de textos orais autênticos produzidos por falantes nativos (por ex., pequenos excertos de rádio, televisão, etc.)²⁷⁰.

As críticas reveladas pelo estudo de Costa & Madeira (2007) transparecem também por esta breve análise agora realizada, facto que mostra, sem dúvida, que urge mudar o panorama dos materiais didácticos para o ensino do PE L2.

4.6 Síntese

Pode dizer-se, generalizando, que se a chegada dos “novos estrangeiros” (como Leiria, Castro & Ramos (1983) denominam os novos aprendentes que depois de 1974 estavam

²⁶⁶ Por ex., em Carmo (2004: 84) pode ler-se

(...)

D. Paula – E costuma cair neve?

D. Luísa – Neve? Não! Nunca cai.

D. Paula – E no verão, é seco?

D. Luísa – Não, não é seco, mas é sequíssimo. (...)

²⁶⁷ Por ex., em Oliveira, Pereira & Ballmann (2006: 15) é solicitado ao estudante que ‘conte as férias da Rita’ baseando-se numa sequência de 4 ilustrações, mas sem que ao longo de toda a unidade tenha havido qualquer referência a férias nem a ocupação do tempo.

²⁶⁸ É, por exemplo, o que se verifica em Oliveira, Pereira & Ballmann (2006: 69) quando em pequenos textos sobre “Alimentação”, que, de facto, são pedidos ao empregado do café, se solicita ao estudante que leia os textos e para os quais não há qualquer imagem que ilustre esses, ou outros, pedidos que possam ser usados em situação idêntica.

²⁶⁹ É o que se verifica, por exemplo, em Oliveira, Pereira & Ballmann (2006: 65), em que se solicita ao estudante que preencha os espaços com pronomes demonstrativos em sequências como: “a) _____ caneta aí é tua? b) _____ carro ali é o meu. c) Vou comprar _____ flores aí.”

²⁷⁰ Na realidade, todos os CDs áudio dos materiais analisados contêm apenas a reprodução dos diálogos existentes nos manuais e de palavras isoladas para treino de sons específicos. Neles não parece haver marcas de espontaneidade característica da expressão oral nem margem para um contacto directo com os processos fonológicos decorrentes de uma mais elevada velocidade de elocução dos falantes.

tão motivados a aprender português) fez surgir a necessidade de encontrar respostas mais adequadas para ensino da língua portuguesa L2 em Portugal, a chegada gradual de outros públicos migrantes, representando tantas línguas e culturas diferentes, obrigou a que, paulatinamente, fossem sendo tomadas medidas na implementação de programas para o ensino e para a avaliação de níveis de proficiência, institucionalizando-as. O presente Capítulo, ao reflectir sobre a aprendizagem e o ensino do Português europeu como língua não materna, procurou enquadrar a investigação em aquisição de L2 e os estudos desenvolvidos sobre o Português com as perspectivas e materiais didácticos produzidos para o seu ensino, enquadrando-os no ELBT.

É já, de facto, representativo o trabalho que tem sido realizado em Portugal na procura de respostas e na apresentação de dados relevantes que contribuam para o ensino e para a divulgação do PE L2. Por um lado, registam-se Projectos de referência, como *O Português Fundamental* (1984) e *O Nível Limiar para o ensino / aprendizagem do Português como língua segunda / língua estrangeira* (1988), direccionados para língua portuguesa na sua variante europeia, e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação* (2001), enquanto base comum para a elaboração de programas e materiais dentro de uma abordagem intercultural na diversidade linguística e cultural europeia, constituindo linhas orientadoras para o ensino da língua. Por outro lado, ao longo dos menos de quarenta anos que delimitam toda esta época, que mesmo a nível internacional Stern considerou ser de “emancipação da Linguística Educacional” (1983: 177), produziram-se materiais vários, entre métodos e outros materiais complementares, para o ensino e para a aprendizagem do PE L2 e foi iniciada muita investigação sobre quem aprende, modos como o faz e identificação de áreas complexas na aprendizagem da língua. Trata-se de campos distintos, investigação sobre aprendizagem e produção de materiais didácticos, que deverão tender para uma complementaridade (ainda não muito evidente na actualidade, tal como não o era quando Mota (1994) “viajou pelos métodos de Português – Língua não Materna”).

Sendo actualmente cada vez mais reconhecida a importância do léxico na aprendizagem da língua, e conseqüentemente o reconhecimento de que conhecer uma palavra significa

muito mais do que saber como se escreve, lê ou pronuncia²⁷¹, a ausência total ou parcial desse conhecimento tem óbvias implicações na aprendizagem de uma língua não materna. E sabendo-se como factores interlexicais (como é o caso da distância entre a L1 e a L2) e factores intralexicais (como a dimensão do léxico, a sua organização, o grau de frequência das palavras na L2) constituem naturais fontes de desvios ao longo da(s) fase(s) de aquisição da L2, torna-se relevante conhecer toda a investigação desenvolvida nesta área. Nesse sentido, são importantes os estudos baseados em *corpora* produzidos por aprendentes de PE L2, uma vez que são esses que mais resultados apresentam para uma aplicação directa na produção de materiais didácticos (cf. Leiria 1991, 2001). Estes estudos mostram, de forma mais evidente, tendências para a criação de sistemas interlinguísticos que nos podem ajudar a compreender percursos construídos ao longo de fases de aprendizagem da língua. Através da compreensão destes processos e tendo presentes os resultados de tais estudos torna-se mais natural a elaboração de programas e materiais didácticos, exercícios e actividades, uma vez que poderão ser facilitadores da aprendizagem, tornando a língua mais intuitiva para o aprendente. Também outros estudos orientados para a expressão do espaço em PE, baseados em falantes nativos e não nativos, têm revelado que factores como as características da língua em análise, da idade do narrador e do tipo da história são relevantes e devem ser tidos em consideração na identificação e especificação de realidades linguísticas entre variedades do Português (cf. Batoréo & Duarte 1999, Batoréo 2006).

As diversas tipologias de estudos dentro da área de aquisição do PE L2 são importantes por contribuírem para a definição de áreas prioritárias no ensino da língua. Embora se trate de trabalhos de investigação baseados em produções escritas apresentam resultados integráveis em planos pedagógicos e materiais didácticos. No entanto, será de grande utilidade o desenvolvimento de estudos baseados em *corpora* orais para que, também aí, se possa deixar de trabalhar intuitivamente. Quanto à produção de métodos para o ensino e aprendizagem de PE L2, o presente Capítulo analisa os que foram publicados em Portugal entre 1997 e 2007 destinados especificamente a um público jovem e adulto

²⁷¹ Uma entrada lexical que identifica o conhecimento que os falantes têm de uma palavra contém vários aspectos: a) forma fónica, b) seu(s) significado(s), c) categoria sintáctica, d) propriedades de selecção categorial, e) propriedades de selecção semântica, f) restrições de selecção. (Duarte 2000: 73). Cf., por exemplo, Laufer (1997), Leiria (2001), Nation (2005).

em nível inicial (A1-A2). procurando compreender até onde são, ou não, integrados quer novas metodologias que se aproximassem de um ensino de língua baseado em tarefas quer os resultados retirados da investigação em aquisição de L2 e em PE L2 em particular. Foram então analisados seis Métodos em livro e um em CD-Rom, enquanto conjuntos didáticos que apresentam uma sequência programática e visam a obtenção de um idêntico nível de proficiência tendo sido elaborada uma grelha de análise para o efeito. Esta grelha visou contemplar, por um lado, as características de um ensino baseado em tarefas de acordo com as definições apresentadas por Ellis (2003) e Nunan (2004) e, por outro, alguns dos princípios metodológicos apresentados por Doughty & Long (2003) que se articulam também com outros princípios enumerados em Ellis (2005b) que visam ultrapassar as controvérsias entre teoria e prática, ou melhor, na busca de um equilíbrio entre uma instrução mais focada na forma ou no sentido. Através desta grelha, procurei ainda que fosse distinguível a interrelação desejável entre áreas temáticas e objectivos linguísticos e entre estes e os exercícios e actividades.

Da análise ficou claro que as críticas apresentadas no estudo desenvolvido por Costa & Madeira (2007) se revelam pertinentes e que a elaboração de materiais didáticos continua a ser, essencialmente, resultado da experiência pedagógica dos seus autores adquirida nos seus espaços de ensino e concomitantemente interligada a uma média das características etárias e socio-culturais dos seus estudantes. De facto, foi fácil verificar a tendência para a prioridade dada a textos construídos pouco representativos do uso quotidiano da língua, para a nem sempre visível adequação entre exercícios, áreas temáticas e uso da língua, para a não valorização da imagem enquanto fonte de informação, ilustração, identificação, ou outras, seja para situações comunicativas, culturais ou simples reconhecimento de objectos. No entanto, é de salientar a diferença revelada pelos materiais que, embora publicados em Portugal, resultam do trabalho realizado na Holanda e no Reino Unido. O facto de serem desenvolvidos fora do país em que a língua é falada e serem destinados a um público mais homogéneo (do ponto de vista linguístico, etário e cultural) revela uma maior consciência dos seus autores para o recurso a exemplos e documentos mais representativos de uma realidade social e cultural nova para os aprendentes. Para além disso, mostram-se dinamicamente mais diversificados, em grande parte por estarem integrados em escolas de ensino secundário formal e multidisciplinar, pré-universitário, por oposição a ambientes universitários de Humanidades e a escolas específicas de ensino de línguas.

5. O ensino de PE L2 a distância baseado em tarefas: Proposta de Protótipo

5.1 Introdução

No sítio do Instituto Camões²⁷² é possível encontrar informação actualizada sobre cursos disponíveis na Internet para aprendizagem inicial do Português, preparados, na sua maioria, por professores em vários pontos de mundo e, maioritariamente na variante brasileira. Constituem o reflexo de experiências que visam a divulgação da língua e destinam-se essencialmente a satisfazer a curiosidade de um público não definido. Baseiam-se em estruturas gramaticais, por vezes com alguma informação fonética segmental, e em breves textos dialógicos que as apoiam. Existem também recursos diversificados como exercícios, jogos e outras actividades de compreensão oral e escrita e de alguma produção escrita, que formam um conjunto aberto de materiais complementares à aprendizagem da língua. São oportunidades diversas de treino e teste de conhecimentos para os aprendentes de Português em todo o mundo que podem igualmente funcionar como sugestões para os professores desenvolverem actividades idênticas, integrando-as nos seus planos lectivos. Numa perspectiva mais formal, o Instituto Camões deverá ter iniciado em Fevereiro de 2008, tal como está noticiado no sítio, dois Cursos totalmente *online*, intitulados “*Portuguese for Foreigners – Level 1*” e “*Portuguese for Foreigners – Level 2*”, correspondendo aos níveis A1 e A2 do *QEER*. Tendo por base materiais didácticos concebidos para ensino presencial e recorrendo a uma plataforma de *eLearning*, estes cursos estão estruturados em blocos de 8 horas semanais e pretendem conciliar trabalho autónomo e trabalho com tutor, sendo o treino de comunicação oral feito através do *Skype*, um *software* de distribuição gratuita e disponibilizado na *Internet* que permite comunicação síncrona, oral e escrita.

Todavia, ao falar-se de cursos de Língua Portuguesa a distância em Portugal, a Universidade Aberta foi pioneira na preparação de conteúdos e na organização de

²⁷² <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/aprender.html>

cursos não formais de Português L2 a distância, totalmente *online*, tendo usado, para o efeito, desde meados dos anos noventa, uma plataforma informática integrada, de ensino / formação, a “*IntraLearn*”. Este sistema, que funcionava em *Intranets*, *Intranets* corporativas e na *Internet*, permitia criar e colocar cursos *online* e fazer a gestão e avaliação contínua e final dos formandos (Gaspar 2003) foi, entretanto, substituído por um outro, mais recente e bastante divulgado junto dos estabelecimentos de ensino, desde o Básico ao Superior: a Plataforma Moodle. Actualmente este é o sistema usado para a distribuição de todos os Cursos existentes na UAb com vantagens quer na simplificação da interacção entre estudantes e entre estes e o tutor quer na alteração e adaptabilidade de materiais escritos. No entanto, como já foi referido no Capítulo 2.4, está em curso dentro da Universidade Aberta o desenvolvimento de uma Plataforma – a Plataforma Odisseia – que parece apresentar várias vantagens para o ensino e aprendizagem de línguas permitindo a criação de ambientes muito versáteis, tornando bastante intuitiva a própria navegação no seu interior, o que constitui um desafio a explorar. A integração do *chat* sempre visível dentro do ambiente e a introdução de vozes sintetizadas para leitura de texto escrito na Plataforma Odisseia são aspectos que contribuem para a tornar bastante versátil para o ensino e aprendizagem de línguas.²⁷³

A denominação genérica de “Usos do Quotidiano” engloba, na Universidade Aberta, os Cursos de Português *online* e cobre os três níveis do *QECR* (2001) subdividindo-se em seis módulos²⁷⁴ que se estruturam em semestres com uma duração estimada de 110 horas de actividades lectivas apoiadas por tutor. Dos materiais usados para apoio destes cursos, existem dois CD-Rom que constituem parte do material didáctico utilizado para os níveis B e C: (i) *Diálogos de um Quotidiano Português* destinado ao nível B (B1-B2) e publicado em 1999; e (ii) o *Português (Inter)Acção!*²⁷⁵ para os níveis B2-C1,

²⁷³ Nesse sentido, o presente trabalho procura ser também uma oportunidade para melhor conhecer e tirar partido de todas essas potencialidades. Numa fase posterior, procurar-se-á introduzir tecnologia que possibilite ao estudante treinar pronúncia e prosódia. ouvindo e repetir frases, e segmentos de frases, visualizando as respectivas curvas entoacionais (e/ ou espectogramas) e comparar as suas produções com as originais.

²⁷⁴ Apresentam as designações por níveis: A1 – de Iniciação; A2 – de Desenvolvimento; B1 –Limiar; B2 – Avançado; C1 – de Autonomia; C2 – de Mestria.

²⁷⁵ Estes dois CD-Rom têm servido de estrutura aos Cursos *online* em curso para os níveis respectivos aempre associados a outros materiais que o tutor considera adequados introduzir complementarmente.

publicado em 2003. Está em fase de publicação um novo CD-Rom, também para o nível B, resultante de um projecto europeu, o “*City Talk*”, intitulado *Conversando pela Cidade*, cuja publicação está já anunciada para muito breve. Quanto aos níveis A1-A2, os recursos didácticos estão mais dispersos sendo usados “Materiais em diferentes suportes e linguagens, em função das áreas temáticas e dos conteúdos a eles associados”²⁷⁶. No entanto, encontra-se já preparado e em fase de publicação o CD-Rom *Português Elementar* destinado a este nível A (A1-A2)²⁷⁷.

Para um nível de iniciação são ainda conhecidas duas propostas de projecto, ambas apresentadas no âmbito de dissertações de Mestrado, uma na Universidade do Minho (Menezes, 1994) e outra na Universidade de Macau (Salomão, 1999, publicada posteriormente pela mesma instituição). A primeira (Menezes, 1994) foi pensada para alunos vindos ao abrigo de Programas Comunitários que desejassem aprender autonomamente. Visava desenvolver conteúdos comunicativos temáticos relacionados com necessidades de sobrevivência diária, incluindo diálogos gravados em áudio, tradução escrita, acesso a listas de vocabulário e informação gramatical mas não envolvia qualquer conceito de interacção. Numa perspectiva bastante diferente, o trabalho desenvolvido por Salomão (1999) realça já as potencialidades oferecidas pela Internet, não só por possibilitar uma comunicação síncrona e assíncrona, mas também pelas facilidades na actualização de conteúdos e de acessibilidade a diversas fontes linguísticas, tipologias de documentos e desenvolvimento de actividades. Este trabalho integra uma visão mais holística da língua e abre horizontes para as múltiplas vantagens da criação de ambientes dinâmicos.

Ver, por exemplo, http://www.univ-ab.pt/PINTAC/mapa_do_sitio.htm. É de salientar que todos estes materiais, realizados por vários autores, tiveram na sua génese o dinamismo e a direcção da Prof^a Maria Emília Ricardo Marques.

²⁷⁶ Informação acedida em 9 de Abril de 2008 e disponibilizada em http://www.univ-ab.pt/disciplinas/dlcp/pagina_dlcp/usuarios_quotidiano/destinat_requisitos.html

²⁷⁷ Não se encontrando ainda editado, este CD-Rom não pôde ser alvo da análise a que foram submetidos os materiais observados no Capítulo anterior. No entanto, em comunicação informal, o docente responsável pela disciplina, Prof. Doutor Mário Filipe facultou-me, em Fevereiro de 2008, uma apresentação dos conteúdos e estrutura deste CD. Foi, então, possível perceber uma organização em unidades, tal como as sugeridas pelo *QECR*, iniciadas por um diálogo que introduz situações de comunicação sobre as quais incidem actividades de compreensão e exercícios de cariz estrutural sobre pontos gramaticais relevantes não fazendo referência nem contendo actividades sociais interactivas para desenvolver uma aprendizagem baseada em tarefas.

Mais recentemente, um outro trabalho (Pais 2006) desenvolvido no âmbito de uma tese de Mestrado em Ciências da Educação e destinado a crianças dos 1º e 2º ciclos da Educação Primária em Espanha, propõe-se “realizar uma aplicação multimédia interactiva em suporte CD-ROM (...) destinada a ser um dos recursos para a aprendizagem da língua portuguesa, no âmbito do desenvolvimento lexical...” (Pais 2006: 49). Todavia, é de salientar que em nenhum destes trabalhos surgem quaisquer actividades em que se encontre qualquer referência ao conceito de ‘tarefas’.

5.2 A concepção de um curso de PE L2 a distância baseado em tarefas

Não foi encontrada, nem mesmo nos trabalhos mais recentes, qualquer referência ao conceito de ‘tarefa’ associado ao ensino do PE L2, nem enquanto unidade de análise nem como actividade de vida real a realizar dentro de um contexto pedagógico (com realização completa tendo princípio, meio e fim, com a atenção focada para o sentido e para a forma), no entanto, este é um conceito o nuclear do presente trabalho. Torna-se, por isso, útil contextualizar aqui o que se pode esperar que o aprendente seja capaz de executar ao longo, e no final, de um percurso de aprendizagem e, sobretudo, apresentar formas para construir esse mesmo percurso a distância. Como já foi apresentado no Capítulo 3, as tarefas podem constituir uma base comunicativa sobre a qual é possível construir um plano para um curso de língua, de modo especial em contextos com poucas oportunidades para experiências comunicativas autênticas. De facto, um curso com base em tarefas apresenta potencialidades tanto para responder adequadamente a necessidades comunicativas precisas dos estudantes como para desenvolver a sua proficiência funcional na L2 numa busca de equilíbrio entre correcção e fluência.

Na sequência das definições de ‘tarefa’ apresentadas por Ellis (2003) e Nunan (2004) e já discutidas na Secção 3.3, e acreditando que quando os aprendentes usam a língua de forma criativa estão também mais motivados para a aprender, procurei integrar os elementos-chave do modelo proposto em Nunan (2004: 20), a saber: (i) tarefas-alvo da

vida real, (ii) tarefas pedagógicas e (iii) actividades comunicativas (*'enabling skills'*), na construção de um Módulo, enquanto Modelo para um possível Curso Inicial de Português L2 a Distância Baseado em Tarefas. Para isso, recordando a definição de 'tarefa', torna-se necessário seleccionar áreas temáticas que possam funcionar como peças de trabalho que envolvam “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 mais para transmitir sentido do que para manipular a forma. A tarefa deverá também ser completa de modo a existir por si só com princípio, meio e fim” (Nunan 2004: 4. Cf. a Secção 3.2 cuja citação original é apresentada na Secção 3.2 em nota de pé de página).

5.2.1 Contextualização

Decorrente do que ficou exposto ao longo de todo este trabalho, podemos estabelecer as grandes linhas presentes no Modelo que estará subjacente a cada módulo de um curso para aprendizagem de uma língua não materna. De facto, sabemos (cf. Capítulo 3) que aprender uma L2 implica:

1. Exposição a *input* nessa língua;
2. Oportunidades para compreensão e produção e para o desenvolvimento de atenção consciente (como uma forma de contribuir para conhecimento novo e/ou modificar o já existente);
3. Oportunidades para interacção²⁷⁸, 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.

E, por se tratar de um curso a distância, torna-se fundamental que a interacção a estabelecer entre o estudante e o contexto de aprendizagem resulte no desenvolvimento de uma interface que o próprio aprendente irá elaborando à medida que se vai

²⁷⁸ A interacção é aqui entendida como uma parte crucial da aprendizagem na linha de pensamento de Susan Gass (2003) como já foi referido, e inclui *input*, *output* e *feedback* (ou evidência negativa) não apenas através da conversa, mas também sob muitas outras formas como a leitura e a audição de textos, de programas de rádio ou de televisão (Ver Susan Gass 2003: 224-254).

familiarizando com o contexto, tal como é proposto por Cynthia White (2003: 86-99) e já discutido no Capítulo 2.

Assim, teremos também:

1. O *aprendente* com uma caracterização própria que inclui diferenças que vão da sua L1 e dos seus conhecimentos prévios até às suas motivações, afectos, capacidades de relacionamento com o próprio ambiente de aprendizagem e com os outros;
2. O *contexto* que inclui características do curso, que vão, por exemplo, do apoio disponibilizado, oportunidades de interacção a distância, flexibilidade, controlo de estudantes, até às múltiplas fontes para aprendizagem da língua e aspectos já identificados acima, envolvendo circunstâncias, pessoas, coisas e acontecimentos, através dos quais a aprendizagem pode ser levada à prática;
3. A *interface* formada pelo lugar e pelos meios através dos quais o aprendente se encontra com o contexto interage com ele, afectando-o e deixando afectar-se por ele.

Por outro lado, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, para além de apresentar os descritores para cada um dos níveis de língua estabelecidos, inclui também a perspectiva da aprendizagem activa através da execução de tarefas envolvendo “a activação estratégica de competências específicas” que terão um fim e um produto (*output*) definidos (*QECR*: 217). Isto significa que as tarefas executadas em contexto pedagógico deverão ter, necessariamente, 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, que podem permitir a determinação de graus de dificuldade para as tarefas a realizar.

Os dez princípios metodológicos, especificados por Doughty & Long (2003), presentes na construção de ambientes psicolinguísticos ideais para a aprendizagem de línguas estrangeiras a distância, já apresentados e discutidos no Capítulo 3, permitem clarificar ainda mais a caracterização do Modelo que pretendo desenvolver. Isto significa que, partindo do uso de tarefas como unidade de análise, se torna possível promover uma aprendizagem activa com recurso a *input* elaborado e rico de modo a fomentar uma

aprendizagem indutiva com momentos para uma focalização na forma e para receber *feedback* negativo (ou evidência negativa), respeitando os processos desenvolvimentais do aprendente e com recurso não só a aprendizagem colaborativa mas também a uma instrução individualizada.

5.2.2 O público alvo

A existência de vários Programas que incentivam a mobilidade internacional de estudantes universitários, e a própria vocação da Universidade Aberta para o ensino e divulgação do Português como língua estrangeira, justificam que, no contexto deste trabalho, seja considerado como público preferencial aquele que é formado por estudantes em fase de mobilidade internacional²⁷⁹ que querem aprender a língua por viverem (ou planearem viver) algum tempo em Portugal e assim, através da língua, melhor se integrarem na comunidade.

Na realidade, não será demais realçar como a Universidade Aberta mostrou, desde o seu início, uma disponibilidade vocacional para o ensino do Português a falantes de outras línguas, como prova a publicação do método *Dia a Dia*, em 1989. Provam-no igualmente os muitos trabalhos desenvolvidos, com a criação do CENTED dirigido pela Prof^a. Doutora Maria Emília Ricardo Marques onde foram divulgados e publicados muitos materiais orientados para o Ensino do Português de que são exemplos o *Fonographe*, *Os Diálogos do Quotidiano*, *O Português Inter-acção*, bem como cursos de língua *online*, também orientados para fins específicos e apoio a empresas.²⁸⁰ Também o Projecto *Viagens Virtuais* constituiu uma experiência importante no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa através da *Internet*. Uma vez extinto o CENTED, todas estas actividades foram integradas no Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, onde tem sido visível o trabalho desenvolvido em diversos cursos de formação, realizados por Vídeo-Conferência, junto de Professores timorenses,

²⁷⁹ Entram neste campo os alunos do Projecto Erasmus, por exemplo.

²⁸⁰ É de salientar também algumas das publicações da autoria da Prof^a Maria Emília R. Marques orientadas tanto para o ensino da língua (Marques 1986) como para a formação de professores (Marques 2003).

apoiando-os no ensino da Língua Portuguesa nas Escolas de ensino Básico e Secundário, prioritariamente em Díli.

Sendo os Cursos de Português *online* considerados, no âmbito da Universidade Aberta, como “Cursos não-formais” parece ser aceitável que, dentro do novo Modelo Pedagógico em vigor na Universidade Aberta, a sua integração seja feita nos Programas de Aprendizagem ao Longo da Vida e, mais concretamente, dentro dos Programas de Formação Contínua, pois, também nestes Cursos “a formação curta, flexível, centrada em pequenos programas, viabiliza a oportunidade de, em qualquer momento, um indivíduo procurar aumentar ou desenvolver os seus conhecimentos, à medida das suas necessidades ou interesses, sem exigir grande investimento temporal.” (Pereira, Mendes, Morgado, Amante & Bidarra 2007: 38).

Se, em situação presencial, as diferentes instituições universitárias que ministram Cursos de Língua Portuguesa como Língua não Materna atribuem cargas horárias muito variadas ao longo de um semestre²⁸¹, num ambiente a distância, que assenta essencialmente na autonomia do estudante, há que estimar tempos médios de duração de um curso para que seja atribuído o número de créditos (ECTS) equiparáveis. Embora tendo consciência das diferenças, intrínsecas e extrínsecas, que naturalmente existem entre estudantes, na aprendizagem da língua, torna-se necessário encontrar um equilíbrio entre um tempo estimado para resolução de actividades propostas *offline* e *online*, para a procura de informação e para momentos de interacção social, execução e avaliação das tarefas desenvolvidas. Parece razoável prever e conceber um Programa de Cursos com 10 Módulos para os primeiros níveis do *QEER* (sobretudo A1-A2) com uma duração de 80 horas sendo atribuídas 8 horas de trabalho para cada Módulo, o que inclui, para além dos Exercícios diversos e das Actividades preparatórias, a execução de uma tarefa final do Módulo²⁸². Este tempo equivale a oito horas semanais ao longo de

²⁸¹ Numa breve busca na *Internet* sobre Universidades que disponibilizam Cursos de Português para Estrangeiros podemos encontrar cursos semestrais que podem, por exemplo, ter uma carga horária de 60 horas lectivas, distribuídas por 4 horas semanais, como a UNL, a Universidade de Aveiro e Faro, e outros que apresentam 230 horas como a Universidade de Lisboa, ou 210 como na Universidade do Minho, com uma distribuição de cerca de 14 horas semanais.

²⁸² Na verdade, não será fácil calcular o tempo que cada estudante necessitará para executar exercícios e actividades, construindo a sua interface com o contexto, nem os tempos de preparação e execução das actividades colaborativas, pois são aspectos que dependem de outros factores externos ao próprio curso

dez semanas, sendo naturalmente possível que cada estudante, ao seu ritmo, necessite de mais, ou menos, tempo para a preparação, quer individual quer em grupo, da tarefa final de cada Módulo.

5.2.3 Caracterização do programa de curso

As áreas temáticas previstas para um programa completo de um curso de língua seguirão de perto os temas de comunicação enunciados no *QECR*, que coincidem com o que já havia sido apresentado no Capítulo 7 do *Threshold Level 1990* enquanto Noções Específicas. Recorde-se que esta última edição, revista e aumentada, apresenta alterações em relação à versão de 1975 (1980) e, naturalmente, também em relação à edição do *Nível Limiar para o Português*, de 1988²⁸³. É a seguinte, a ordem temática incluída no Quadro Europeu Comum de Referência (*QECR*: 83):

1. Identificação e caracterização pessoal
2. Casa, lar, ambiente
3. Vida quotidiana
4. Tempo livre e diversões
5. Viagem
6. Relações com os outros
7. Saúde e cuidados pessoais
8. Educação
9. Compras
10. Comida e bebida
11. Serviços
12. Lugares
13. Língua
14. Meteorologia

(podendo passar, por ex., pelas diversas L1 dos estudantes, pelos seus conhecimentos prévios, pelo local em que cada um se encontra, inserido ou não numa comunidade de falantes nativos...). Não tendo qualquer ponto de referência em que me apoiar sobre a duração destes momentos, este número assenta basicamente na minha experiência de ensino presencial em imersão linguística, que difere substancialmente de um ensino em contexto LE e a distância.

²⁸³ No *NL* são apresentadas, como referido no Capítulo anterior, 15 categorias temáticas: 1 – Identificação e Caracterização pessoais; 2 – Educação; 3 – Língua estrangeira; 4 – Ambiente; 5 – Casa; 6 – Alojamento e alimentação; 7 – Trabalho e profissão; 8 – Serviços; 9 – Compras; 10 – Higiene e saúde; 11 – Viagens e deslocações; 12 – Percepções; 13 – Vida privada e tempos livres; 14 – Relações sociais; 15 – Actualidades. (Casteleiro *et al.* 1988.: 213).

É naturalmente previsível que cada uma destas áreas temáticas, restringida a temas mais específicos, corresponda a um módulo dentro de um curso completo, adequado a cada um dos níveis do *QEER*²⁸⁴, podendo cada módulo servir de ponto de partida para uma expansão dentro de outro módulo, tematicamente idêntico, do nível seguinte. Esta será mesmo uma forma de tornar mais flexível a adequação de níveis de língua perante alunos falantes de uma língua tipologicamente próxima do português, por exemplo.

Embora sendo reconhecida a importância de se proceder a uma Análise de Necessidades na preparação de um Curso de Língua, o nível inicial contém já definidas áreas temáticas essenciais, mesmo quando integradas em aprendizagens para fins específicos, como fica claro com a necessidade sentida nos anos oitenta em estabelecer ‘Níveis Limiares’ para as línguas e reutilizadas também pelo *QEER*. Assim, qualquer Análise de Necessidades a efectuar previamente à elaboração de um Curso não invalida opções genéricas de base tanto a nível temático e lexical como a nível morfosintáctico. Qualquer proposta para um Programa tem, necessariamente, de entrar em linha de conta com o vocabulário muito frequente da língua alvo e com as suas especificidades, tal como ficou bem patente nos trabalhos sobre aquisição de léxico (Cf. Leiria 1991 e 2001).

Em 2001 foi desenvolvido um Programa para o ensino do Português L2 integrado nas *Ações S@ber+*, destinado a adultos em situação de imigração, no âmbito de um esforço conjunto dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação através da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Esse Programa (Fisher, Dias & Correia 2001), contendo pastas para o Formando e para o Formador, engloba três grandes níveis: Iniciação, Aprofundamento e Consolidação. Para cada um destes níveis existem, para o Formador, informações sobre (i) o Esquema Programático que interrelaciona temas, necessidades comunicativas, léxico e estruturas linguísticas fundamentais, (ii) tipologia de textos classificados de acordo com os temas previstos, (iii) sugestões para actividades e exercícios articuláveis com as diferentes capacidades em treino (ouvir, falar, ler, escrever) e (iv) uma Bibliografia comentada. Para o

²⁸⁴ Embora não constitua objectivo do presente trabalho preparar um Programa para uma Unidade Curricular, é óbvio que subjacente existe a consciência de uma organização maior em que o Módulo, aqui representado pelo Protótipo, se integra.

Formando, para além de um Portfólio de Línguas, existem associados ao Esquema Programático, uma pasta na qual o estudante coleciona tudo o que possa considerar relevante ao longo da sua aprendizagem. Este Esquema Programático é apresentado no Anexo 3 e constitui uma referência para qualquer programa de nível inicial de aprendizagem de língua, pelo que poderá servir de ponto de partida para o planeamento de um Curso de Língua a Distância para o nível de Iniciação, quer quanto aos temas propostos quer, sobretudo, quanto às estruturas linguísticas previstas. Apesar de ter sido preparado pouco antes da publicação do *QEER*, encontra-se em consonância com este pelos descritores e competências atribuídas em cada nível.

5.2.3.1 Competências a desenvolver:

O estudante desenvolverá as competências descritas no Quadro Europeu Comum de Referência (*QEER*) para o Nível A1 referentes a **produção, compreensão e interação**, tanto oralmente como por escrito, que, sinteticamente²⁸⁵, lhe permitam ser capaz de:

Produção:

- produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares;
- descrever-se a si próprio, descrever o que faz e onde mora;
- ler uma declaração muito curta e ensaiada, p. ex., apresentar um conferencista, propor um brinde;
- escrever expressões e frases simples;
- escrever notas e postais de forma simples e familiar.

Compreensão

- seguir um discurso muito pausado e orientações simples e curtas;
- entender instruções que lhe sejam dadas de forma clara e pausada;
- entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário;
- entender mensagens simples e breves em postais;

²⁸⁵ A transcrição completa dos descritores do *QEER* especificados para os níveis A1-A2 é apresentada no Anexo 4.

- reconhecer nomes, palavras e expressões muito elementares que lhe sejam familiares, nas situações comuns do quotidiano;
- ficar com uma ideia do conteúdo de material informativo muito simples e de descrições breves e simples, especialmente se houver ajuda visual;
- seguir orientações escritas, curtas e simples.

Interacção

- interagir de maneira simples, mas tendo a comunicação dependente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correcções;
- fazer perguntas simples, e responder, iniciar afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos familiares, responder ao interlocutor;
- fazer uma apresentação e usar expressões básicas para cumprimentar e para se despedir;
- perguntar como as pessoas estão e reagir às notícias;
- compreender expressões do quotidiano para satisfazer necessidades simples e de tipo concreto, se lhe forem dirigidas de forma clara, pausada e repetida por um falante compreensivo;
- pedir e dar coisas a outros;
- lidar com números, quantidades, custos e com o tempo;
- compreender perguntas e instruções simples e curtas que lhe são dirigidas de forma pausada e cuidadosa;
- perguntar e responder a questões sobre ele próprio e sobre as outras pessoas como, por exemplo, onde vive(m), as pessoas que conhece(m), as coisas que tem (têm);
- indicar o tempo com expressões do tipo: na próxima semana, na passada sexta-feira, em Novembro, às 3 horas;
- responder, numa entrevista, a questões pessoais que lhe são colocadas muito pausada e claramente em linguagem directa e não muito idiomática;
- pedir ou transmitir, por escrito, informações pessoais pormenorizadas;
- escrever um postal simples e pequeno;
- escrever números e datas, nome, nacionalidade, morada, idade, data de nascimento ou de chegada ao país, etc., como em formulários de registo em hotéis.

5.2.3.2 Temas a trabalhar

Os temas a incluir num Curso com estas características têm de manter duas especificações complementares: (i) facilmente adaptados ao desenvolvimento de actividades formativas e à execução de tarefas concretas em necessidades quotidianas e (ii) directamente relacionados com áreas lexicais subsidiárias que ajudam a promover e a realçar as primeiras. Para além disso, sendo um curso organizado em 10 Módulos, e directamente ligado aos Temas propostos no *QECR*, as áreas temáticas em que assenta estão orientadas para a comunicação na vida quotidiana. Assim, são prováveis temas como:

1. ***Aqui tem o boletim de inscrição!***

Apresentação, saudação, formulários, profissões;

2. ***Quem são eles?***

Troca de informações incidindo em centros de interesse;

3. ***A minha casa não tem jardim...***

Ambiente de casa e da rua, localização;

4. ***Ele trabalha no banco, mas não é aqui!***

Orientação no espaço e locais de trabalho

5. ***Não me apetece ficar em casa!***

Ocupação de tempo livre

6. ***Vamos jantar fora!***

Refeições e hábitos alimentares

7. ***Que dor de cabeça!***

Corpo humano e cuidados de saúde

8. ***Como era e como é ...***

Recordações de outros tempos e expectativas

9. ***No Centro Comercial...***

Compras e reclamações

10. ***Esqueci-me de comprar o jornal!***

Factos passados e outras histórias

Para servir de base ao Protótipo que se pretende desenvolver no presente trabalho foi escolhida a área ‘Tempo livre e diversões’, não apenas 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, mas também 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, utilizando a L2. Este tema corresponde a uma área bastante abrangente e não deve constituir, por si só, o título de um Módulo. Para além disso, o facto de se encontrar em quarta posição no *QEER* não indica necessariamente que seja esta a sequência dentro do curso em que este módulo se possa integrar.²⁸⁶ A sequência temática, assim como quaisquer sequências de carácter linguístico e de complexidade quanto a uma progressão estrutural devem estar directamente interrelacionadas entre si e adequadas às características do público a que se destinam.

Para além disso, embora todas estas justificações possam ser aplicadas às restantes áreas temáticas, neste contexto específico 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’ apresentadas por Nunan (2004) e seguidas de perto pelos Princípios Metodológicos desenvolvidos por Doughty & Long (2003) atrás referidos (cf. Capítulo 3.4.).

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 através da elaboração de materiais, como ao envolvimento deste na escolha e no acesso a oportunidades de aprendizagem em contexto e em interacção social. Assim,

²⁸⁶ Neste caso, o tema terá um título mais específico (‘*Não me apetece ficar em casa*’) e corresponderá ao Módulo nº 5.

o aprendente deverá (i) ter acesso à apresentação de tarefas tão próximas da autenticidade quanto possível, executadas por falantes nativos e idênticas àquela(s) que ele será convidado a realizar, de modo a que possam constituir exemplos-modelo. Deverá, também, (ii) ter disponível *input* 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. Deverá, ainda, (iii) ter oportunidades para seleccionar e para aceder a mais *input* que lhe permita ‘negociar’ com colegas, como processo de planeamento e de execução de tarefas concretas. Paralelamente, deverá (iv) haver disponíveis, dentro de cada módulo e integrados no tema e no contexto das tarefas, exercícios que foquem estruturas linguísticas, tidas como problemáticas na aquisição do Português e que podem ajudar o aprendente que deles necessite, assim como 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.

Parece perfeitamente natural que o tutor sinta necessidade de produzir exercícios diversos, para ajudar a colmatar dificuldades específicas dos estudantes quer pelas características das línguas maternas dos estudantes quer para, indutiva e/ou dedutivamente, levar os aprendentes a tomar consciência de determinadas características não notadas, aumentando a sua capacidade de atenção (em grande parte equivalentes às “*consciousness-raising tasks*” de que fala Ellis (2003)). É importante esclarecer que, ao longo deste trabalho, estes ‘exercícios focados’ podem, ou não, encontrar correspondência nas tarefas focadas (“*focused tasks*”) que Ellis considera serem

(...) formas pelas quais as tarefas podem ser usadas para pedir o uso de características linguísticas específicas quer pelo ‘design’ quer pelo uso de processos metodológicos que focam a atenção na forma na implementação de uma tarefa. (Ellis 2003: 141)²⁸⁷

²⁸⁷ No original: “ways in which tasks can be employed to elicit use of specific linguistic features, either by design or by the use of methodological procedures that focus attention on form in the implementation of a task” (Ellis 2003: 141).

De facto, o autor procura estabelecer uma diferença clara entre as ‘tarefas focadas’ e o que designa por ‘exercício de gramática em situação’, ou seja, “um exercício que foi concebido para fornecer prática contextualizada de uma característica linguística específica” (*Id.*)²⁸⁸.

O *QECR*, ao reconhecer a importância das tarefas, afirma que “os utilizadores terão de se empenhar em actividades comunicativas em língua e construir estratégias de comunicação” (*QECR*: 89) enquanto se preparam para os papéis que naturalmente irão desempenhar. Perante actividades interactivas, como é o caso de uma conversa ou de troca de correspondência, os participantes são alternadamente produtores e receptores. Noutros casos, os produtores estão separados dos receptores, podendo mesmo nem se conhecer e nem ter possibilidade de responder. Assim “o acontecimento linguístico [pode] ser entendido como *dizer, escrever, ouvir* ou *ler* um texto.” (*QECR*: 89-90). E se é verdade que na maioria dos casos o utilizador produz o seu próprio texto, noutros pode actuar como mediador, de forma interactiva, ou não. E mais adiante reconhece que “[a] natureza das tarefas pode ser extremamente variada, podendo envolver um maior ou menor número de actividades linguísticas (...). A comunicação é parte integrante das tarefas, envolvendo-se os participantes na interacção, na produção, na recepção ou na mediação, ou combinando duas ou mais destas actividades (...)” (*Id.*: 217).

Na concepção de um módulo, e obviamente de um curso, elementar (A1-A2) de Português L2²⁸⁹ a distância, todos estes aspectos terão de ser equacionados e interligados com os resultados da investigação em aquisição do Português, até agora desenvolvida, tendo em consideração as necessidades comunicativas do público a que o curso se destina. Para isso, os descritores apresentados pelo *QECR* são bastante relevantes tanto para autores de programas e de materiais como para professores e tutores, porque encontram aí pontos de ancoragem para fundamentar escolhas na selecção de *input* de base e para desenvolver actividades preparatórias para as tarefas. E

²⁸⁸ No original: “(...) a situational grammar exercise, i.e. an exercise that has been designed to provide contextualized practice of a specific linguistic feature” (Ellis 2003: 141).

²⁸⁹ O Anexo 5 contém os descritores da escala global dos Níveis Comuns de Referência (*QECR*: 49) e a Grelha para auto-avaliação (*Id.*: 53-58), relativos ao Utilizador Elementar A1 e A2.

são igualmente relevantes para os próprios aprendentes não apenas por orientarem as suas próprias expectativas sobre o que serão capazes de realizar no final do módulo mas também pela informação autoavaliaria que ajuda na construção do seu próprio percurso de aprendizagem da língua.

Os descritores para os diversos níveis, tal como são apresentados no *QEER*, encontram-se organizados genericamente em: (i) actividades de produção e estratégias que incluem actividades de escrita e de oralidade (*QEER*: 90-101), (ii) actividades de recepção e estratégias que incluem actividades de audição e de leitura (*Id.*: 102-112), (iii) actividades interactivas e estratégias, em que estão englobadas as actividades de interacção oral e escrita (*Id.*: 112-128) e (iv) actividades de mediação oral e escrita e estratégias (*Id.*:129-130). Com esta estrutura o *QEER* permite identificar situações observáveis de uso da língua para as quais foram determinadas escalas de capacidade linguística. No Anexo 4 estão sintetizadas as escalas apresentadas pelo *QEER*, para os níveis A1 e A2, nas quais é visível a importância atribuída às actividades centradas na oralidade quando comparadas com as actividades centradas na escrita. O Anexo 5, que contém a Escala Global e a Grelha para autoavaliação, mostra igualmente a importância da compreensão do oral e da leitura bem como a interacção e produção orais quando comparadas com a produção escrita. Esta importância surge reforçada pela especificação dos Níveis Comuns de Referência para os “aspectos qualitativos do **uso oral** da linguagem” que são descritos quanto ao ‘âmbito’, ‘correção’, ‘fluência’, ‘interacção’ e ‘coerência’ (*QEER*: 56-58). Graças a todas estas especificações é possível ‘desenhar’ exemplos-modelo que deverão conter à sua volta exercícios e actividades de compreensão, de produção e de interacção²⁹⁰, ao longo dos quais o estudante irá construindo, testando e desenvolvendo o seu conhecimento da língua como forma de se preparar para as tarefas que será convidado a realizar individualmente e em grupo.

Perante este quadro conceptual, há ainda que considerar outros aspectos que subtilmente interferem na elaboração de tarefas e que se relacionam com a negociação de sentido, pela sua importância na aquisição da língua. Mesmo que de forma não completa, há que

²⁹⁰ O *QEER* define e apresenta os descritores para as actividades de produção, de recepção e de interacção que permitem orientar uma especificação para cada área temática do módulo respectivo.

referir a autenticidade do *input* e as dificuldades em estabelecer actividades de interacção oral a distância para que se ‘abra o caminho’ para uma hábil execução da(s) tarefa(s) por parte dos aprendentes onde a pronúncia e a comunicação oral possam ser desenvolvidas de uma forma global e coerente.

5.2.4 Estruturação do Módulo

Retomando a área temática seleccionada para a construção do Protótipo que aqui se apresentará como Módulo-modelo, *i.e.*, o tema do *QECR*, *Tempos livres e diversões*, que corresponderá ao Módulo 5, com o título “*Não me apetece ficar em casa!*”, torna-se importante que o *input* elaborado e rico (tal como o consideram Doughty & Long 2003) esteja de acordo com os descritores que naturalmente se interligam dentro do contexto. Para melhor os identificar, o Anexo 6 apresenta uma selecção, preparada para este tema em particular, a partir dos descritores existentes para os níveis A1-A2. Na construção do *input* de base, são diversos os formatos para a apresentação do tema como serão também diversos os percursos possíveis para os aprendentes. Alguns diálogos interpretados por falantes nativos introduzem o assunto que será explorado através de documentos retirados da imprensa diária e da realidade quotidiana, originando, cada um deles, um ‘Ecrã’ a partir do qual gravitam exercícios de compreensão, de exploração lexical, de prosódia e de foco em estruturas linguísticas. O ‘Ecrã’ corresponderá, portanto, a uma ‘amostra de língua’, que poderá corresponder a segmentos em vídeo, em áudio ou em texto, sobre a qual recairá algum trabalho de compreensão, de manipulação e eventual produção (ainda pouco, ou nada, criativa na língua alvo), como mostra o exemplo da Figura 5.1.

Sob a forma de exercícios para treino e automatização estrutural são retomados, interrelacionados e, naturalmente, expandidos segmentos frásicos, itens lexicais e estruturas sintácticas que, contextualizados na área temática do Ecrã em que ocorrem, irão promovendo (na linha de pensamento de Doughty & Long (2003), Nunan 1998 e 2004, Ellis 2003, Skehan 1998, entre outros) uma aprendizagem indutiva uma vez que o

Ensino de Língua Baseado em Tarefas assenta, como já ficou claro anteriormente²⁹¹, em processos de aprendizagem implícita.



Fig. 5.1 Exemplo de um Ecrã. Filmes em exibição: cinemas, salas e horários. (Anexo 11-S1: E2)

Embora possa ser orientado para um percurso determinado, o estudante poderá seleccionar e explorar os caminhos que melhor se adequarem ao seu estilo de aprendizagem construindo assim a interface entre si e o ambiente, como é defendido por Cynthia White (2003).

Conhecendo os objectivos do Módulo e contactando com os conteúdos dos Ecrãs, será expectável que cada aprendente desempenhe as seguintes actividades:

- (1) visualize a apresentação das tarefas que constituirão alvos do Módulo realizadas por falantes nativos
- (2) se exercite na língua através dos exercícios propostos de modo a explorar a compreensão
- (3) explore os exercícios que visam expandir o vocabulário
- (4) ouça e treine a pronúncia a partir de frases do próprio *input*, passando também por

²⁹¹ Cf. Capítulo 3.

(5) exercícios de automatização linguística onde o foco na língua é feito igualmente a partir do mesmo *input* apresentado

e prossiga para as

(6) as actividades de produção, de planeamento e de interacção.

Para que todas estas etapas se articulem de forma coerente e natural, o presente 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

Sessão 1	Ecrã 1 Ecrã 2 Ecrã 3 Ecrã 4	Exercícios de <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão • Léxico • Foco na língua • Pronúncia e Prosódia 	Actividades (1)	OUTROS instrumentos de apoio
Sessão 2	Ecrã 5 Ecrã 6 Ecrã 7 Ecrã 8	Exercícios de <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão • Léxico • Foco na língua • Pronúncia e Prosódia 	Actividades (2) (A e B)	Notas gramaticais
Sessão 3	Ecrã 9 Ecrã 10 Ecrã 11 Ecrã 12 Ecrã 13	Exercícios de <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão • Léxico • Foco na língua • Pronúncia e Prosódia 	Actividades (3) (A e B)	Vocabulário e informação cultural
Tarefa Final (TF)				

Quadro 5.1 – Esquema geral de um Módulo

Os diversos exercícios que, dentro de cada Ecrã, realçam aspectos do *input* têm por objectivo permitir que os estudantes elaborem os seus percursos, preparando-se para a realização das actividades produtivas que tornarão mais fácil a construção de estádios que conduzam à execução das actividades individuais e de pares, previstas para o final de cada sessão. Estas deverão formar, por sua vez, etapas preparatórias para a tarefa a realizar no final do Módulo. O quadro 5.1 mostra mais claramente esta estrutura.

A organização em ‘*Ecrãs*’ constitui, aqui, uma estratégia para que o estudante possa iniciar e (re)construir o seu percurso de aprendizagem. *Iniciar* porque cada Ecrã poderá ser sempre um ponto de partida, independentemente da sequência de que faz parte; *construir* porque facilmente o aprendente compreenderá o seu conteúdo; *re-construir* porque a partir do conhecimento que já tem desse ‘Ecrã’ poderá sempre rever, em outras perspectivas, o seu próprio percurso. As situações ‘interpretadas’ por falantes nativos têm por objectivo funcionar como contextualização enquanto ‘sugestões-exemplo’ para as tarefas que os estudantes irão preparar ao longo do Módulo.

Recordando as componentes de tarefas apresentadas em Ellis (2003) e Nunan (2004), e discutidas na Secção 3.3, encontramos três que, sendo comuns nos dois autores, se revelam essenciais em contexto pedagógico. São elas

- (i) os **objectivos**, *i. e.*, as intenções gerais que estão por de trás de qualquer tarefa de aprendizagem e que estabelecem uma ligação entre a tarefa e o currículo mais geral;
- (ii) o **input**, *i. e.*, os dados orais, escritos e visuais com que os estudantes contactam para resolver exercícios e executar actividades conducentes à realização da tarefa;
- iii) os **procedimentos**, *i. e.*, os tipos de exercícios e actividades que o aprendente fará com o *input*, que constitui o ponto de partida para a tarefa de aprendizagem e que serão analisados de acordo com a sua autenticidade, o(s) seu(s) objectivo(s), ou foco, o grau de desenvolvimento de correcção e de fluência e a capacidade de controlo.

5.2.4.1 Objectivos

Os **objectivos** estão directamente relacionados com o estudante e com o que ele deverá ser capaz de realizar no final do módulo correspondendo assim a um desempenho observável a partir dos descritores do *QEER*, como já foi referido. No caso presente,

considerando especificamente o nível A1²⁹², serão, de forma mais exaustiva, considerados objectivos o desenvolvimento das capacidades de compreensão, produção e interacção tanto na oralidade como na escrita, como exposto no Quadro 5.2.

Compreensão na leitura

Compreender

- Nomes, moradas e telefones, horas de sessões, classificação etária...
- Informação contida no jornal sobre classificação, localização, horários de espectáculos
- Descrições simples sobre o espectáculo

Compreensão do oral

Compreender

- O local e a hora do encontro
- A localização do cinema
- Informação parcial de cartaz de espectáculos na rádio/tv
- Outras ocupações de tempo livre

Produção oral

Descrever a ida ao cinema / espectáculo:

- o que vai ver
- onde, a que hora
- com quem
- como gosta de ocupar o tempo livre

Produção escrita

Escrever uma nota sobre o que vai fazer:

- Onde vai, com quem...
- Marcar ou desmarcar encontro

Interacção oral

Interagir

- Convidar, recusar e aceitar convite
- Cumprimentar e despedir-se
- Pedir informações sobre espectáculo e sobre direcções
- Usar números e letras
- Usar expressões de tempo presente e futuro próximo
- Reservar / comprar bilhetes para espectáculo
- Usar localizações espaciais para localizar o cinema e o lugar na sala
- Indicar o tempo em expressões

²⁹² Partindo do pressuposto, que me parece pertinente, de que existirá uma interligação temática entre os dois níveis, estes objectivos serão expandidos no nível A2 com *input* adequado e mais variado de acordo com os objectivos incluídos no Anexo 6.

Interacção escrita

- Escrever uma nota com a informação pertinente do que vai fazer, com hora e local indicados

Quadro 5..2 – Objectivos do Módulo 5.

5.2.4.2 Input

O *input* é constituído por (i) textos registados em vídeo e ‘interpretados’ por falantes nativos, tão próximos da autenticidade quanto possível, por (ii) documentos autênticos retirados da imprensa diária, da televisão e, eventualmente, da rádio, e, ainda, por (iii) materiais adaptados que complementam o contexto. Para além destes, são propostos endereços de sítios de jornais e programas de lazer, disponíveis na *Internet*, que os estudantes deverão consultar ao longo das etapas de preparação de actividades nas fases de produção e a interacção.

Por se tratar de um nível inicial de língua, e dadas as dificuldades para registar situações de comunicação autêntica, como já foi discutido (cf. Bartlett 2005), optou-se pela (re)construção de textos plausíveis interligados com documentos autênticos retirados da imprensa diária sobre cinemas e horas das sessões e sobre informação de críticos. A primeira personagem, Ana Almeida, em busca de um pretexto para sair de casa, encontra no jornal a estreia de um filme português. Depois de um convite feito a uma amiga, mas recusado por incompatibilidades de horário, convida um amigo que se mostra disponível. Marca o encontro, explica o caminho e faz uma reserva de bilhetes por telefone. Notas escritas para informar dos planos e alterações aos mesmos introduzem a componente de produção e interacção escritas. Um pequeno vídeo televisivo sobre o filme escolhido constitui também parte do *input*, embora considerado como material complementar opcional dada natural complexidade linguística para este nível. Procurou-se que estas diversas etapas, organizadas em **Sessões** e **Ecrãs**, fossem etapas facilmente reconhecidas pelos estudantes como processos normais quer na procura de um espectáculo quer na forma de convidar dentro de um espaço cultural mais lato.

5.2.4.3 Procedimentos

Os **procedimentos** compreendem a tipologia de exercícios e de actividades, as notas culturais, sintácticas, lexicais e as estratégias interactivas a desenvolver com colegas ao longo do módulo e no decurso da execução da tarefa. Deles fará parte o desenvolvimento de sequências instrucionais tal como exposto em Nunan (2004: 31-35), discutido na Secção 3.3 e especificado, a seguir, de (i) a (vi) :

(i) a **construção de um esquema** será possível através das actividades e exercícios que servem para introduzir o tópico, para delimitar o contexto da tarefa e para introduzir vocabulário-chave e expressões de que os estudantes necessitarão para a executar;

(ii) **prática controlada** deverá partir do uso de vocabulário, estruturas e funções da língua alvo que são apresentados, por exemplo, através de contacto com breves textos orais e/ou escritos, usando léxico relacionado com a primeira etapa, procurando que os estudantes desenvolvam já alguma flexibilidade comunicativa;

(iii) **exposição a prática de audição autêntica**, não sendo fácil de concretizar para este nível em particular, deverá envolver gravações áudio, e/ou vídeo, de falantes nativos em conversa sobre o tópico, tornando possível que os aprendentes comparem informação;

(iv) **foco em elementos linguísticos** obriga a que haja a preocupação de orientar os aprendentes para uma atenção consciente nos aspectos formais específicos, podendo, assim , promover

(v) **uma prática mais livre** recorrendo a pequenas actividades individuais e em grupo através das quais será possível fazer com que os aprendentes completem, por exemplo, informação dentro do tópico e se integrem em dramatizações; estas levam a um uso mais livre da língua com o objectivo de a aproximar do discurso de uma conversa normal, o que conduzirá à

(vi) **tarefa pedagógica**, através da qual é expectável que aconteça uma tentativa de aglutinação das etapas anteriores, preparando os aprendentes para o desempenho de uma tarefa-ensaio que usa a língua para se aproximar cada vez mais da vida real.

Para além desta sequência, que poderá ser considerada ‘externa’, deverá existir, em minha opinião, uma outra sequência, que designarei aqui como ‘interna’, dado que coexiste ao longo dos exercícios desenvolvidos dentro de cada Ecrã. De facto, será no interior dos Ecrãs que se constroem sequências implícitas com graus de dificuldade

diversos, que tentam evoluir de uma forma crescente e aberta, passando quer por verificação de compreensão do *input*, quer por exercitação de estruturas linguísticas, quer por repetição de frases e comparação de curvas entoacionais, quer por exploração lexical, com recurso a exercícios variados de selecção, preenchimento de lacunas, comparação e ordenação de palavras e frases, procurando alertar implícita e explicitamente para aspectos formais da língua (Doughty & Long 2003). A compreensão é inicialmente verificada com recurso a actividades de V / F e Escolha Múltipla, mas é alargada depois a outros exercícios em que se incluem, por exemplo, ‘ordenação de palavras’, ‘preenchimento de espaços’, ‘comparação e adequação de frases’, ‘correspondência de perguntas e respostas’, ‘ordenação lógica de frases para reconstruir um texto’, etc.. Para a realização desta diversidade de exercícios foi usado o *software* pedagógico ‘*Hot Potatoes*’ que possibilita a criação de exercícios interactivos para ensino de língua baseado em rede (cf. a Secção 3.3 o presente Capítulo).

Há ainda a considerar a importância que terá, dentro dos diversos tipos de actividades, o recurso à voz sintetizada possibilitada pela Plataforma Odisseia que poderá permitir que, sempre que o aprendente queira, seja possível ouvir qualquer texto escrito, já existente ou a produzir, ao longo quer dos próprios exercícios quer das actividades. O seu uso deve constituir um hábito a desenvolver pelos estudantes ao longo de todos os Módulos. Como já foi constatado, é muito relevante a importância atribuída à interacção oral dentro do *QEER* pela quantidade de especificações descritas, o que pressupõe uma maior insistência em actividades interactivas, mesmo a distância, que desenvolvam o contacto entre aprendentes, entre estes e o tutor e, idealmente, entre aprendentes e falantes nativos. No entanto, para o conseguir, cada aprendente poderá necessitar de algum treino o que poderá ser atingido seguindo as actividades propostas. Estas podem, ou não, exigir algumas consultas a estruturas comunicativas, a notas gramaticais e a outras ferramentas a disponibilizar. Nesse sentido, e ainda dentro dos procedimentos, há a considerar alguns cuidados, que me parecem fundamentais, no planeamento de um módulo para ensino de língua a distância num nível inicial. Esses cuidados prendem-se, por um lado, com uma atenção especial a dar à compreensão do conteúdo de cada Ecrã, relacionando essa compreensão com a expansão lexical, com o foco na língua e com as estruturas comunicativas de base. Por outro lado, relacionam-se também com a necessidade de tornar mais discretos os elementos sobre os quais se

pretende que recaia a atenção do estudante. Assim, por exemplo, informação relativa aos usos formal e informal das formas de tratamento em português passa por apresentar as situações de uso de um modo gradual e de acordo com o grau de pertinência relativa aos contextos em que surge.

No caso do presente Módulo, este tópico surgirá em dois momentos diferentes, servindo para reflectir, em primeiro lugar, em situação informal entre amigos, e, depois, em situação formal, para pedir informação a um transeunte e para contactar com o funcionário na bilheteira do cinema. Espera-se que a sua aprendizagem se vá processando indutivamente ao longo do curso, deixando para mais tarde a sua sistematização. O mesmo se poderá dizer quanto ao uso da expressão de passado que, neste módulo, surge tanto em expressões de cortesia (com recurso ao pretérito imperfeito) como em situação natural da narrativa (através do pretérito perfeito simples e pretérito imperfeito). Estes e outros tempos, para além da expressão do presente, embora usados, não são ainda alvo de trabalho orientado.

5.3 Apresentação do Protótipo:

Os conteúdos do Módulo

Os conteúdos do Módulo estão distribuídos pelas três Sessões em que este se subdivide²⁹³ estabelecendo assim três conjuntos tematicamente articulados.

5.3.1 Identificação das Sessões

Cada uma das Sessão apresenta uma estrutura tematicamente coerente que não só se interliga internamente ao longo de uma sequência de Ecrãs como constitui parte integrante dos conteúdos de todas as Sessões do Módulo.

²⁹³ No Anexo 11 são apresentados todos os conteúdos, organizados por Ecrãs (E) e respectivos exercícios de Compreensão (C), Léxico (L), Gramática (G) e Pronúncia e Prosódia (P).

Sessão 1 <i>O que é que a Ana vai fazer ao fim da tarde?</i>	Compreender cartazes de espectáculos, filmes em exibição e horários dos cinemas; Interpretar e expressar opiniões críticas;
--	--

Quadro 5.3 – Objectivos funcionais da Sessão 1

Criado o pretexto, no Ecrã 1, para a procura de filmes em exibição nas salas de cinema em Lisboa, a sua concretização ao longo dos Ecrãs seguintes recorre a informações normalmente encontradas nos cartazes de espectáculos de periódicos (como salas, sessões e classificação crítica, etc.) e, também, a informações sobre outros tipos de programas (televisão, teatro, etc.). No final desta Sessão, o estudante é convidado a executar algumas Actividades que o levarão a construir um percurso idêntico e a seleccionar um espectáculo seguindo passos estabelecidos. (Cf. Anexo 11-S1)

Sessão 2 <i>Tenho ginástica às segundas, quartas e sextas...</i>	Convidar e recusar um convite; Justificar a recusa; Compreender e falar sobre tempos livres, horários e dias da semana;
--	---

Quadro 5. 4 – Objectivos funcionais da Sessão 2.

A segunda Sessão compreende uma sequência de situações possíveis partindo da formulação de um convite recusado mas justificado por incompatibilidade de horário. Desta forma, surgem interligados os tempos livres, os dias da semana, os horários e a frequência com que podem ocorrer, possibilitando assim maior diversidade lexical. No final da Sessão, as Actividades envolvem interacção com outros colegas por *mail*, *chat* e VC (por ex., através do ‘*Skype*’), procurando um maior conhecimento das preferências de ocupação de tempos livres e formulando convite(s) para o espectáculo seleccionado na primeira actividade, que variará consoante a selecção feita por cada estudante. (Cf. Anexo 11-S2)

<p>Sessão 3</p> <p><i>Pode dizer-me como posso ir para o Cinema King?</i></p>	<p>Convidar e aceitar o convite;</p> <p>Localizar o cinema com indicação do caminho a seguir;</p> <p>Compreender e escrever mensagens curtas;</p> <p>Ler e ouvir informação sobre o filme;</p>
--	--

Quadro 5.5 – Objectivos funcionais da Sessão 3.

Na terceira Sessão, um novo convite e a aceitação deste torna possível outra estratégia para expansão lexical, alargada aqui a outras áreas lexicais quer por marcação do encontro quer de indicações breves sobre o caminho a seguir de um ponto para outro. Exemplos de mensagens escritas introduzem a interação escrita recomendada pelo *QEER* neste nível de aprendizagem. A Sessão é complementada (Ecrã 13) com informação sobre o filme seleccionado pela personagem principal (o filme “*Cristóvão Colombo – O Enigma*”, do realizador Manoel de Oliveira, estreado no final de Janeiro de 2008) recorrendo não apenas a um texto escrito mas também a uma breve reportagem televisiva sobre a sua antestreia. Este complemento no final da Sessão visa estimular a curiosidade para tentar ir mais longe na compreensão e, ainda que contenha exercícios de expansão lexical e de foco na língua (onde é introduzida a expressão temporal de passado), estes constituem momentos opcionais que poderão revelar-se de maior utilidade quando, no final do Curso, se interligarem com os Ecrãs complementares de todos os Módulos. (Cf. Anexo 11-S3)

As Actividades correspondentes a esta Sessão estão, naturalmente, directamente relacionadas com a preparação de um novo convite envolvendo a consulta de um mapa na *Internet* para a localização do cinema (ou da sala de espectáculos envolvida) numa cidade mais familiar para o estudante ou recorrendo a etapas a indicar para uma cidade portuguesa.

No final, a Tarefa (TF) que culmina o Módulo envolve as etapas que foram sendo treinadas ao longo dos exercícios e das actividades de cada Sessão e constitui, também, uma oportunidade para, de forma mais criativa, os estudantes reformularem e recriarem as situações comunicativas anteriores. Se, como já foi analisado no Capítulo 3, o papel dos conhecimentos prévios que o estudante possui são relevantes na aprendizagem da

L2, essa relevância parece ser enfatizada perante a necessidade de realizar tarefas integradas em contextos socioculturalmente reconhecíveis na L1 (ou tão próximos quanto possível desse reconhecimento), facilitando o processamento da L2 (ver, por ex., Acosta & Leiria 1997). Afinal, a aprendizagem por tarefas estabelece uma correspondência óbvia entre situações que naturalmente ocorrem na L1 transpondo-as para a L2.

5.3.2 Estruturação dos Ecrãs

Os objectivos de cada Sessão ilustram a interrelação que se estabelece entre os conteúdos de cada uma das Sessões e a sua concretização ao longo dos Ecrãs. É, de facto, a partir de cada Ecrã que são apresentados os contextos sobre os quais irá incidir o trabalho de descoberta da língua, isto é, o trabalho de reflexão facilitado por Exercícios de diversos tipos. O *Input* seleccionado está, pois, distribuído pelos diversos Ecrãs de forma a construir unidades temáticas não apenas dentro dos Ecrãs mas também dentro de cada uma das Sessões, criando micro-unidades temáticas dentro da macro-unidade que constitui o Módulo.

5.3.2.1 Sessão 1 - *O que é que a Ana vai fazer ao fim da tarde?*

Esta primeira Sessão, em que é necessário fornecer ao estudante *input* que lhe permita compreender informação sobre espectáculos e lazer, apresenta um primeiro documento em vídeo que vai originar a sequência de documentos relacionados para proceder à selecção de um espectáculo.

Ecrã 1: *Acho que vou ao cinema.*

O primeiro vídeo visa criar simultaneamente o mote situacional e linguístico que será desenvolvido ao longo de todo o Módulo. Este aspecto corresponde, por um lado, à tomada de decisão da personagem principal quanto ao que irá fazer nessa tarde, e por outro, ao que linguisticamente um falante necessita para obter informação sobre ‘o que há para ver’ dentro deste contexto. Aí se inclui a selecção do filme, a sua localização, a hora da sessão e outras características colaterais. (Cf. Anexo 11.S1:E1)

Ecrã 2: *Estreia hoje um filme português...*

Este Ecrã acompanha a etapa inicial e desenvolve-a recorrendo a um cartaz de espectáculos, retirado de um dos jornais diários portugueses, com indicação do cinema, endereço, horas das sessões, classificação etária, tipo de filme, etc.. A partir dele, e de um pequeno texto construído a partir das informações daí retiradas, desenrolam-se mais exercícios de compreensão, léxico, gramática e prosódia. (Cf. Anexo 11.S1:E2)

Ecrã 3: *O que é que os críticos acham?*

A introdução da opinião dos críticos sobre alguns filmes já apresentados no Ecrã anterior, permite não apenas alertar o aprendente para a formulação de actos avaliativos e processos de qualificação e de concordâncias em género entre adjectivo e nome, mas também para justificar opções tomadas introduzindo frases complexas. Este Ecrã diversifica ainda a tipologia de espectáculos, incluindo espectáculos de teatro e cinema com informação genérica sobre cada um, ampliando o vocabulário contextualizado. (Cf. Anexo 11.S1:E3)

Ecrã 4: *Outros programas...*

Na sequência dos Ecrãs anteriores, e enquanto último Ecrã da Sessão 1, o Ecrã 4 reúne mais informação diversa com apresentação de espectáculos de dança, música e teatro infantis, programação de um dia em dois canais televisivos bem como breves anúncios de outros espectáculos, e onde seria desejável incluir um cartaz de espectáculos de rádio e televisão²⁹⁴. (Cf. Anexo 11.S1-E4)

²⁹⁴ Estes itens não puderam ser incluídos neste Protótipo por dificuldades não apenas de selecção dos documentos mas também técnicas na obtenção dos registos.

5.3.2.2 *Sessão 2 – Tenho ginástica às segundas, quartas e sextas...*

A segunda Sessão, mantendo uma estrutura idêntica à da primeira, apresenta, no entanto, uma organização mais dinâmica dirigida para situações mais interactivas em que a compreensão da oralidade surge como motivação para treinar também momentos de produção oral.

Ecrã 5: - *Queres ir ao cinema? - Não. Não posso.Tenho ginástica.*

Este Ecrã retoma a sequência vídeo iniciada no Ecrã 1 e centra-se na conversa telefónica em que é formulado o convite para o cinema e que, perante a recusa, vai ampliar a área temática sobre ocupação de tempos livres nos Ecrãs seguintes. É pela recusa do convite que, de facto, se abrem pistas para maior exploração lexical sobre outras áreas de lazer. (Cf. Anexo 11.S2:E5)

Ecrã 6: *O que faz nos tempos livres?*

O Ecrã 6 apresenta quatro respostas oralizadas, extraídas e transcritas a partir de entrevistas de rua que servem de ponto de partida para exploração não apenas de segmentos de oralidade mas também para exploração lexical, morfossintáctica e prosódica. (Cf. Anexo 11.S2:E6)

Ecrã 7: *Jogo ténis às 4as de manhã*

Retomando o tema do Ecrã anterior, o Ecrã 7 orienta-se para a distribuição temporal das actividades de lazer. Os textos oralizados, ‘adaptados’ para este Ecrã, têm como objectivo não apenas introduzir os dias da semana mas também a subdivisão das partes do dia, de que fazem parte expressões como, ‘de manhã’, ‘à tarde’, ‘ao fim do dia’, ‘ao fim da tarde’ etc.. (Cf. Anexo 11.S2:E7)

Ecrã 8: *A peça está em cena até ao fim de Junho.*

O Ecrã 8 enquanto último Ecrã da Sessão 2, e um pouco à semelhança do que já aconteceu com o Ecrã 4, recentra o tema do módulo de forma mais alargada. É, então, retomada a apresentação de um espectáculo com horário de sessões com a indicação do tempo em que o espectáculo estará em exibição, possibilitando contextualizar não apenas meses do ano mas também expressões que delimitam períodos de tempo onde se incluem preposições como, ‘desde... até...’, ‘entre... e...’, etc.. (Cf. Anexo 11.S2:E8)

5.3.2.3 Sessão 3 – Pode dizer-me como posso ir para o Cinema King?

A terceira Sessão, mantendo a sequência estruturada desde o início, procura estabelecer uma ponte com as duas anteriores e acrescenta alguma produção e interacção escritas. Inclui também algumas propostas para ‘ir mais longe’ através de documentos directamente ligados ao contexto mas que, intencionalmente, ultrapassam a capacidade de compreensão de um estudante deste nível não tendo qualquer objectivo de avaliação mas tão só o de estimular a curiosidade.

Ecrã 9: *- Queres ir ao cinema? - Claro que quero!*

De novo, o início de Sessão corresponde ao retomar da sequência vídeo, desta vez com a aceitação do convite formulado e com a marcação do encontro, e também com a necessidade de especificar o caminho. Trata-se de um diálogo um pouco mais extenso do que o anterior, mas contendo já a repetição de muitas das anteriores estruturas, facto que permitirá aos aprendentes reconhecer partes do diálogo anterior. Para além disso, o aprendente poderá sempre ouvir e ler o texto, ou segmentos dele, as vezes que considerar necessárias. Como sempre, os exercícios que integram o Ecrã permitirão verificar a compreensão e ir mais além na reflexão sobre a língua. (Cf. Anexo 11.S3:E9)

Ecrã 10: *Como posso ir para o King?*

Centrado na informação necessária para indicar o caminho, o Ecrã 10 procura percorrer um trajecto de um ponto A para um ponto B enquanto associa a indicação em áudio com a localização no mapa para o percurso a seguir²⁹⁵. Sendo uma área temática muito directamente associada à imagem, será previsível um maior uso de mapas e mais treino lexical do que aquele que aqui é apresentado. Este momento é também aproveitado para alertar os estudantes para as formas de tratamento formal vs informal uma vez que este Ecrã é constituído por um pedido de informação dirigido a um desconhecido na rua (depois de no Ecrã anterior a mesma informação ter acontecido entre os dois amigos). (Cf. Anexo 11.S3:E10)

Ecrã 11: - *Queria reservar dois bilhetes, por favor.*

O tratamento formal volta a estar em foco neste Ecrã trazido pela própria comunicação entre actores. A personagem principal da sequência vídeo do Módulo contacta com o funcionário da bilheteira do cinema, demarcando-se das situações anteriores em que falava com os dois amigos. Neste caso, há uma separação mais clara entre o que é expectável que o estudante necessita de compreender e o que pode ser necessário produzir em termos linguísticos. (Cf. Anexo 11.S3:E11)

Ecrã 12: *Hoje não janto. Vou ao cinema com o Pedro*

O Ecrã 12, seguindo as orientações do *QEER* para a produção escrita dentro deste nível, propõe pequenas mensagens que de um modo natural se integram na área temática do Módulo. Os exercícios que estão associados vão salientar a formação de frases complexas a partir da junção de frases simples. (Cf. Anexo 11.S3:E12)

²⁹⁵ Idealmente seria muito útil a utilização de um ‘avatar’ (ou, pelo menos, de um processo de animação) que permitisse tornar mais intuitiva a noção de direcção e de movimento, no entanto, esse é um aspecto técnico que não está, de momento, ao meu alcance para o poder integrar neste Protótipo, pelo que deverá ficar previsto para um desenvolvimento futuro do presente trabalho.

Ecrã 13: *O filme*

Este Ecrã contém informação sobre o filme, em que recai a escolha da personagem principal, sob a forma de um artigo de jornal e de uma reportagem televisiva. É o único Ecrã dentro do Módulo que se apresenta como facultativo, não sendo tido em consideração para as Actividades a desenvolver no final da Sessão nem para a execução da Tarefa Final. Está aqui incluído para que os estudantes contactem com registos de língua mais complexos que poderão no final do Curso, juntamente com Ecrãs equivalentes dos restantes Módulos, vir a integrar um programa de ‘revisão’ temática a orientar pelo tutor. (Cf. Anexo 11.S3:E13)

5.3.3 Exercícios de apoio aos Ecrãs

5.3.3.1 Caracterização global

Os Exercícios propostos para apoiar o *input* de cada **Ecrã**, seja para facilitar a reflexão sobre os conteúdos, desenvolver a aprendizagem indutiva, expandir vocabulário ou para promover a memorização de expressões e segmentos de frases, seja para treino de estruturas sintácticas e prosódicas, constituem uma área sempre em expansão, pelo que são dentro deste Protótipo exemplos de um trabalho que poderá ser mais adequado em função público alvo. O tutor, de acordo com a Análise de Necessidades e o conhecimento que tem dos seus estudantes, poderá sempre acrescentar, modificar, retirar ou reajustar os exercícios a objectivos específicos, pois não é difícil imaginar como, por exemplo, o conhecimento da língua materna dos estudantes, pode ajudar a prever dificuldades específicas na aprendizagem do Português²⁹⁶. Nos casos extremos em que não há muita informação que possa ser transferida da L1 para o Português, como é, por exemplo, o caso do chinês²⁹⁷, o estudante não terá tantas condições para

²⁹⁶ Esta evidência encontra-se bem patente, por exemplo, no Projecto “Diversidade Linguística na Escola Portuguesa” (Mateus, Fischer & Pereira 2006) referido no Capítulo anterior.

²⁹⁷ Cf, por exemplo, Acosta & Leiria 1997; Leiria 1999, 2001; Godinho 2005.

desenvolver um conhecimento implícito o que o coloca naturalmente numa maior dependência de aprendizagem explícita. Em situações desta natureza, o tutor terá a função de analisar os problemas emergentes e encontrar soluções quer apresentando um *input* mais elaborado, no sentido apresentado por Doughty & Long (2003), quer introduzindo novos exercícios, e em maior número, assim como notas de apoio que facilitem a compreensão contextualizada enquanto se vão ‘construindo pontes’ para atenuar o fosso existente de modo a facilitar o processamento controlado da L2. Esta versatilidade é, de facto, mais uma das grandes vantagens dos ambientes de aprendizagem a distância.

Penetrando agora nos Exercícios exemplificativos desenvolvidos para cada um dos **Ecrãs**, é perceptível como as mesmas realizações se apresentam com formas diversas, criando sistemas repetitivos sob diferentes disfarces. Para os realizar, foi utilizado um dos Programas de Autor (*Authoring Tools*) mais conhecidos²⁹⁸ existentes e disponibilizados gratuitamente na *Internet* mediante inscrição – ‘**Hot Potatoes**’ – que permite a criação de exercícios interactivos para ensino baseado em redes. Este Programa, desenvolvido por uma equipa de Investigação e Desenvolvimento do *Humanities Computing and Media Centre* da Universidade de Victoria, no Canadá, apresenta, actualmente na versão 6, cinco tipos de estruturas de base²⁹⁹, que tornam possível alguma diversidade de exercícios, ainda que sejam reconhecidas várias naturais limitações à criatividade³⁰⁰.

É possível, assim, construir exercícios que incluam diversas tipologias, como as que, a seguir, se apresentam e que se diversificam por variedades de (i) verdadeiro / falso, escolha múltipla e outros que lhe estão associados, a (ii) preenchimento de espaços, (iii)

²⁹⁸ Cf. Melo Rosa 2002.

²⁹⁹ Este *software* é apresentado no endereço http://www.halfbakedsoftware.com/hot_pot.php

³⁰⁰ A constatação da impossibilidade de explorar, em ambiente tecnológico, todos os tipos de exercícios que podem ser realizados em situação presencial (e recorrendo ao tradicional processo de ‘papel e lápis’) prende-se com as naturais dificuldades que surgem entre a riqueza da linguagem humana nas suas especificidades contextuais e a interpretação linear e ‘imune ao contexto’ filtrada pela máquina. De facto, a impossibilidade de deixar passar qualquer grau de ambiguidade, que é permitida pelo contexto em situações de comunicação natural, limita a construção de exercícios que contêm soluções fornecidas de forma automática. Este tipo de obstáculos será ultrapassado se forem desenvolvidas programações específicas em equipa na qual se integrem linguistas, informáticos e construtores (*designers*) de ambientes didácticos.

palavras cruzadas, (iv) ordenação de palavras e frases, (v) junção e ordenação de palavras, frases e imagens.

Os exercícios que colocam questões para obtenção de respostas muito curtas correspondem às Fig. 5.2, usam o *JQuiz* e tomam a forma de Perguntas de Verdadeiro / Falso (Fig. 5.2 a), Escolha Múltipla (Fig. 5.2 b), Respostas Curtas (Fig. 5.2 c), Respostas Multi-Selectivas (Fig. 5.2 d). Pode também recorrer a processos híbridos, *i.e.*, de transformação de exercícios inicialmente de resposta curta em escolha múltipla, facilitando a resposta, se após um determinado número de tentativas o estudante não respondeu correctamente.

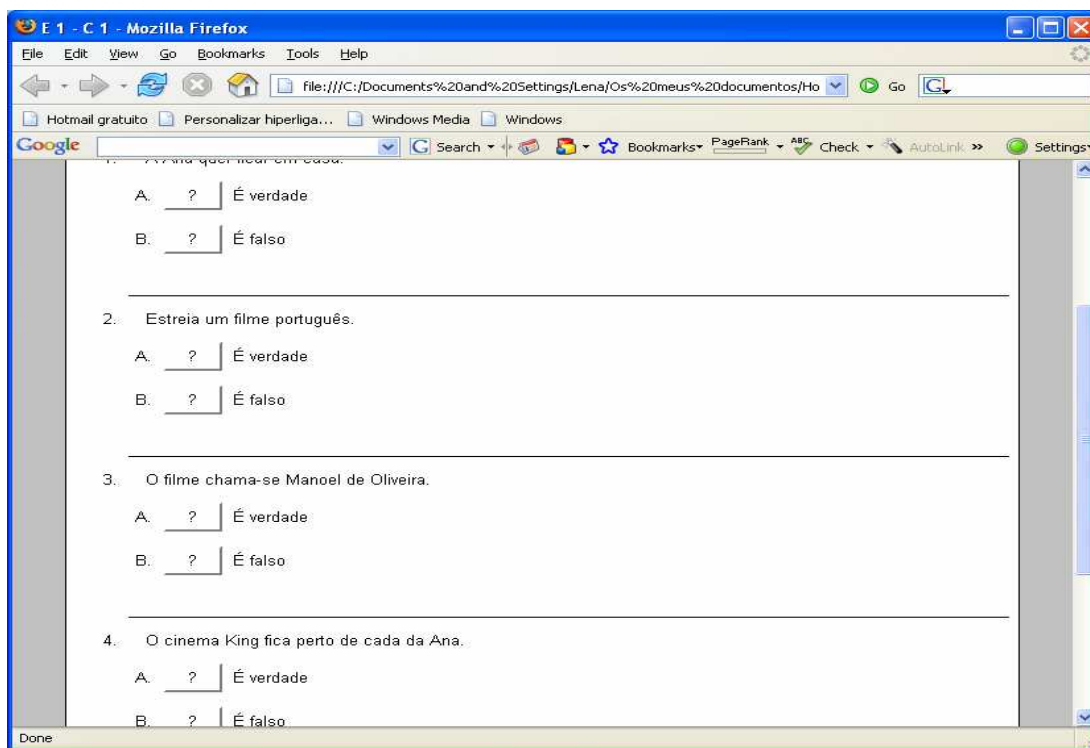


Fig. 5.2 a – Exemplo de um exercício ‘V/F’ em que é usado *JQuiz* para testar compreensão (E1-C1)

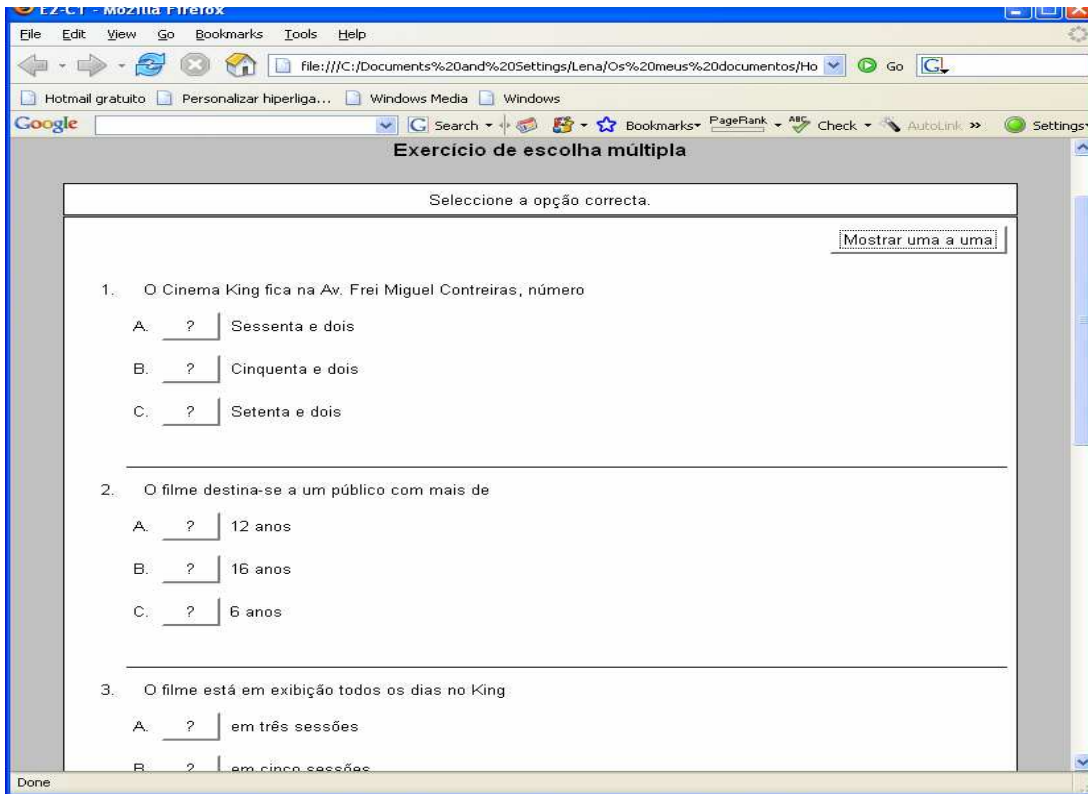


Fig. 5.2b – Exemplo de um exercício ‘Escolha Múltipla’ em que é usado *JQuiz* para testar compreensão (E2-C1)

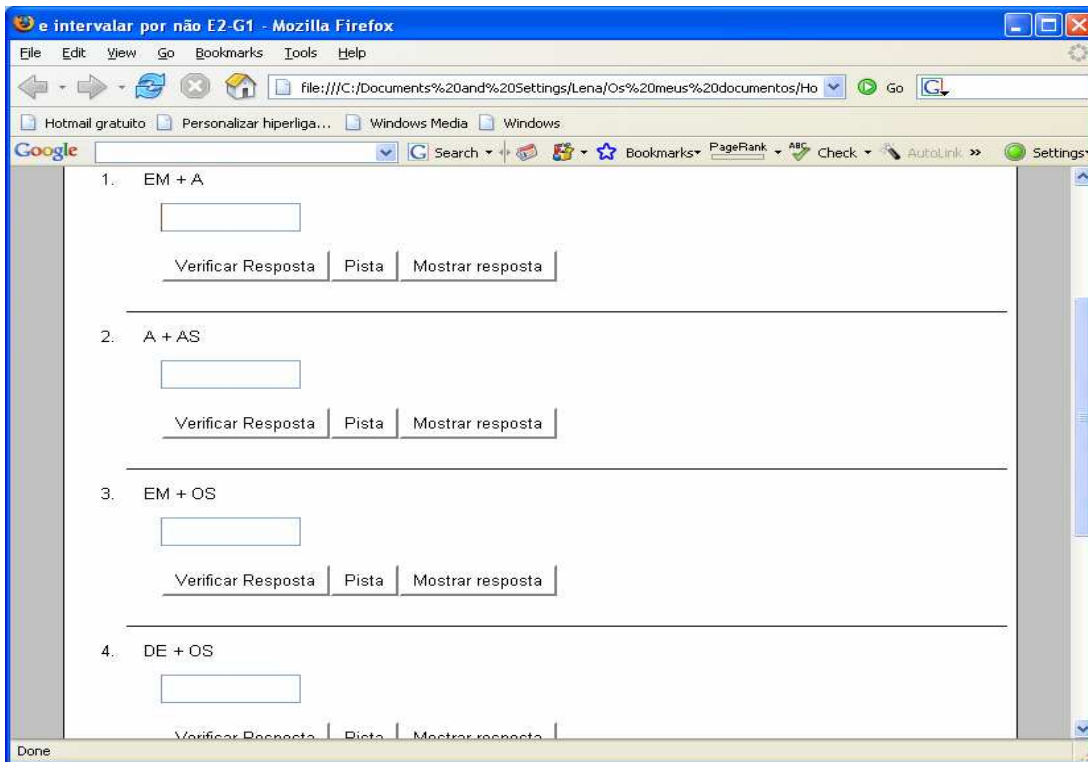


Fig. 5.2c – Exemplo de um exercício ‘Resposta curta’ em que é usado *JQuiz* para testar gramática. (E2-G1)

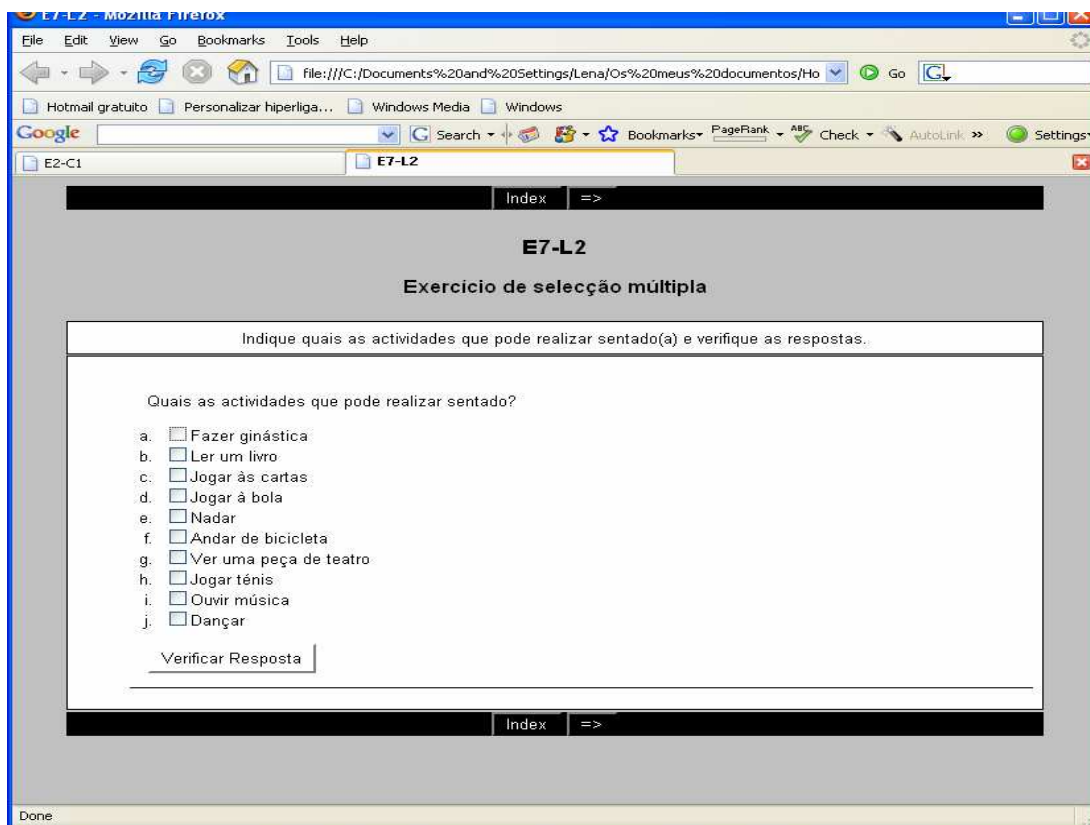


Fig. 5.2d – Exemplo de exercício de selecção múltipla em que é usado *JQuiz* para verificar compreensão e vocabulário. (E7-L2)

Os exercícios que exigem preenchimento de espaços usam o tipo *JCloze* e são exemplificados pelas Fig. 5.3. Para estes exercícios existem duas variantes possíveis: numa, para cada espaço são apresentadas todas as palavras devendo o estudante seleccionar a que considera adequada para preencher o espaço (Fig. 5.3 a); na outra variante, as palavras são apresentadas na parte superior da janela devendo o estudante escrever a palavra que considera correcta no respectivo espaço (Fig. 5.3 b).

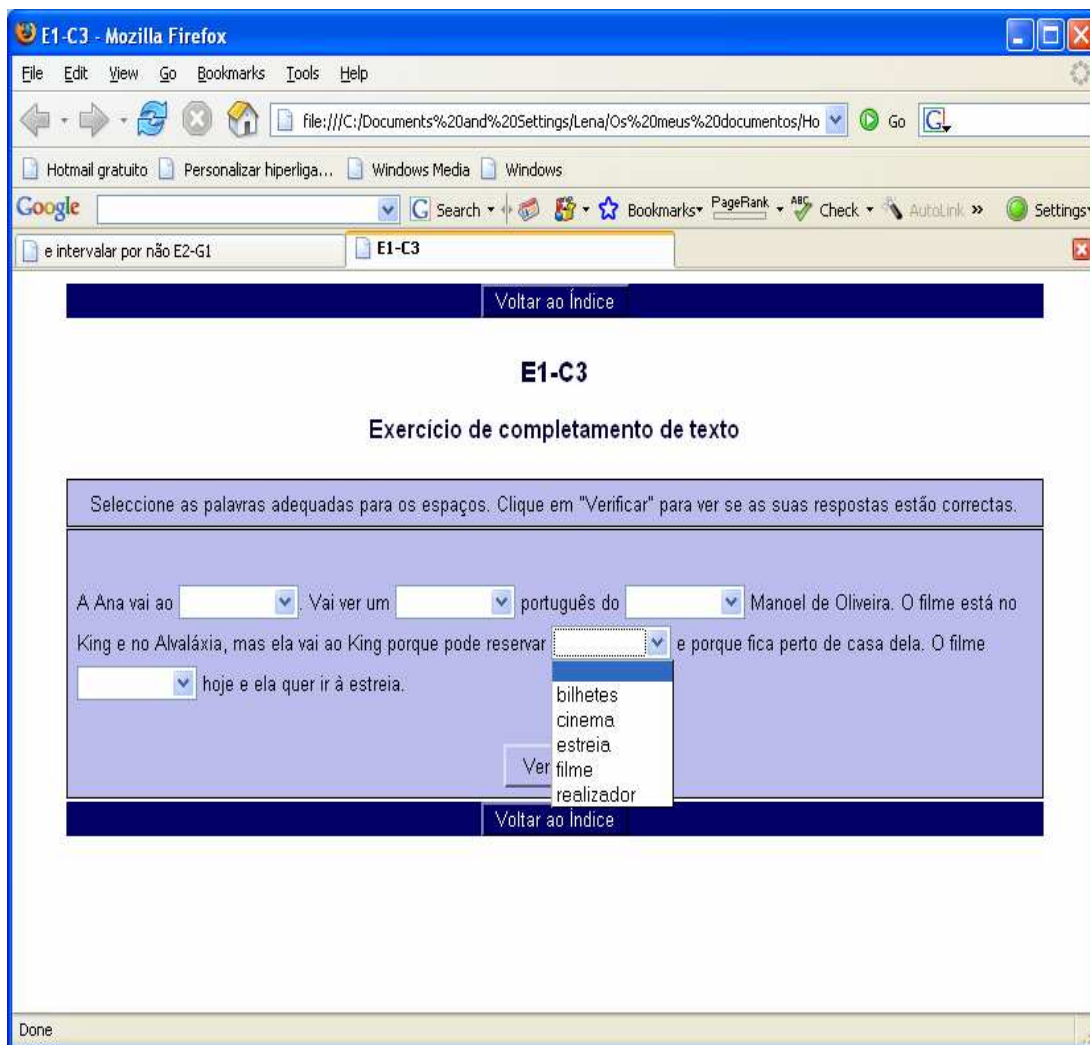


Fig. 5.3a – Exemplo de um exercício para selecção de vocabulário e compreensão em que é usado *JCloze* com apresentação das palavras em lista para selecção simples da que corresponde a cada um dos espaços. (E1-C3)

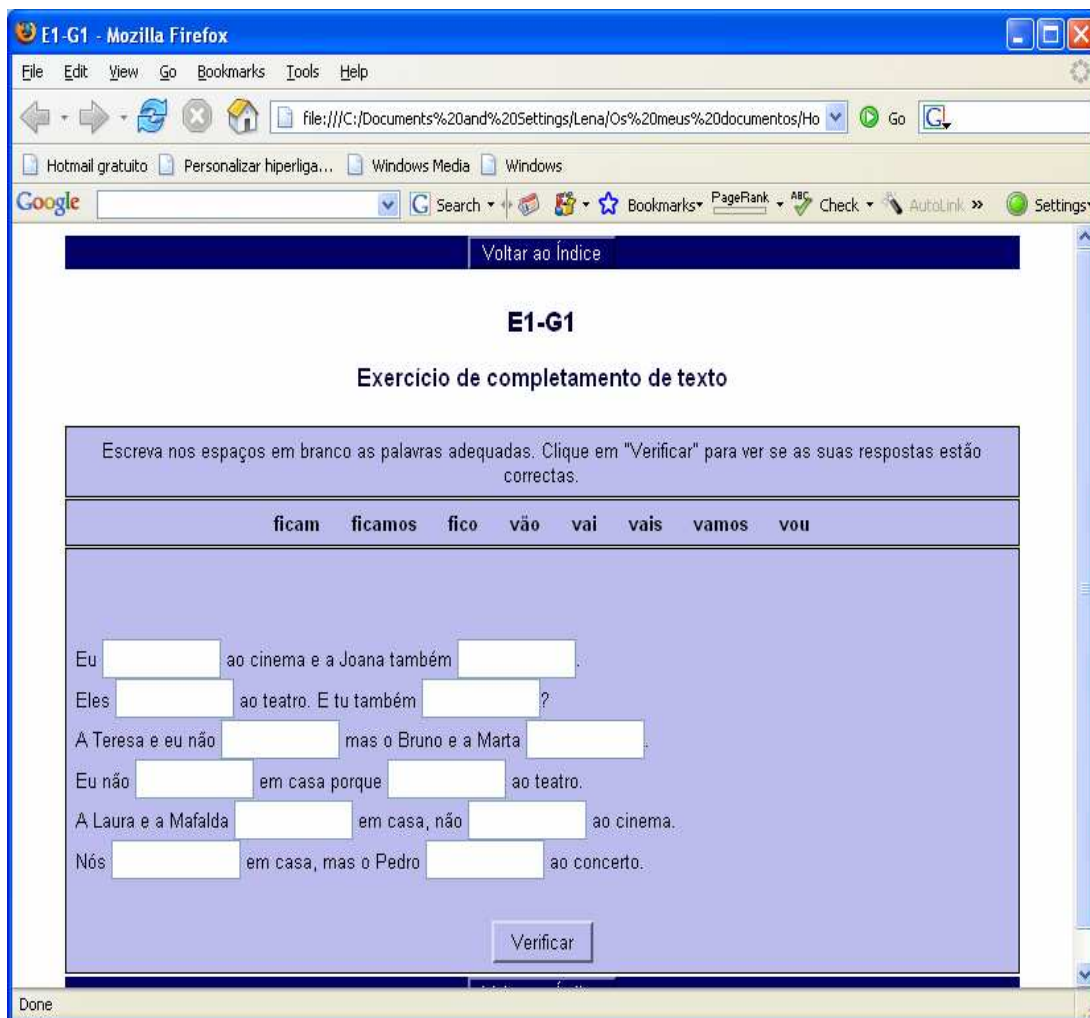


Fig. 5.3b – Exemplo de um exercício em que é usado *JCloze* para preenchimento de lacunas, no qual o estudante tem de seleccionar as palavras adequadas e escrevê-las nos espaços.

No que diz respeito a exercícios de palavras cruzadas é usado *JCross* permitindo diversificação a partir de pistas várias apresentadas estrategicamente através definições, sinónimos, antónimos ou completamento através de uma palavra inserida em sequência lógica. Este tipo de exercícios é, naturalmente, o mais usado para expansão lexical. De facto, torna-se lúdico explorar sinónimos e antónimos de palavras dadas, mas também, apresentar perífrases completar frases, etc.. (Fig. 5.4).

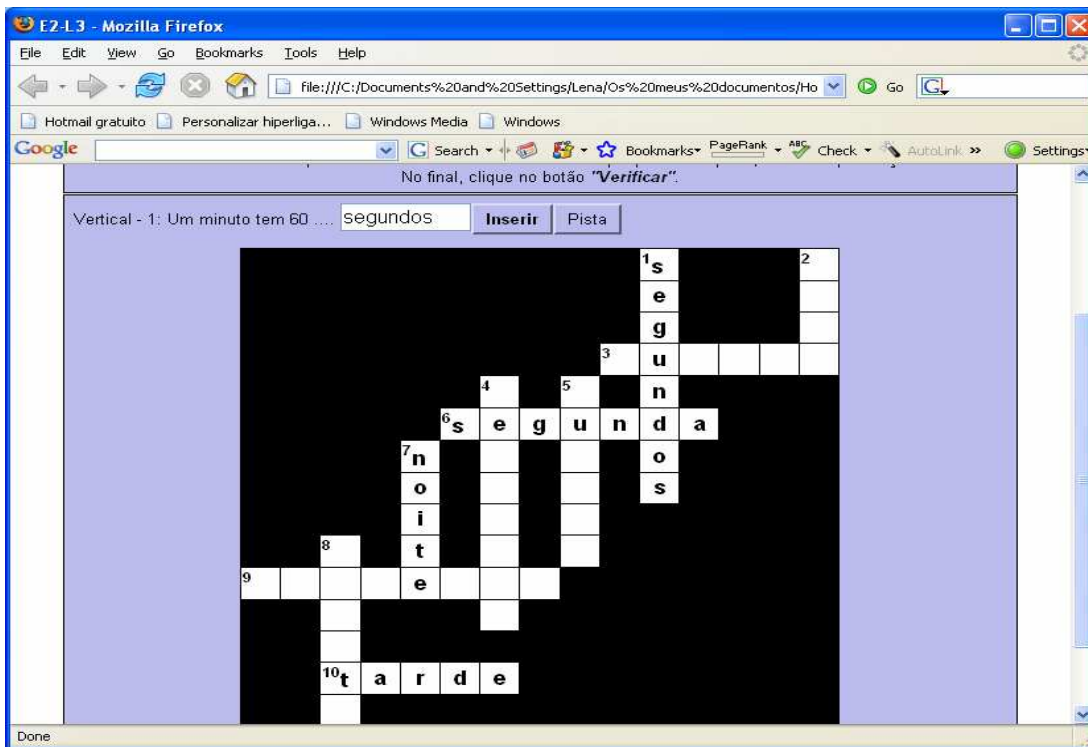


Fig. 5.4 – Exemplo de um exercício ‘Palavras cruzadas’ em que é usado o *JCross* para expansão lexical. Neste caso incide em vocabulário relacionado com tempo cronológico.

Quanto à ordenação de palavras ou frases é usado *JMix*. Também aqui encontramos duas variantes, ainda que estas não impliquem uma mudança no grau de complexidade do exercício: numa, a selecção das palavras é feita clicando na palavra escolhida (Fig. 5.5 a); na outra variante, a selecção faz-se por arrastamento da palavra para a linha em que a frase está a ser reconstruída (Fig. 5.5 b)

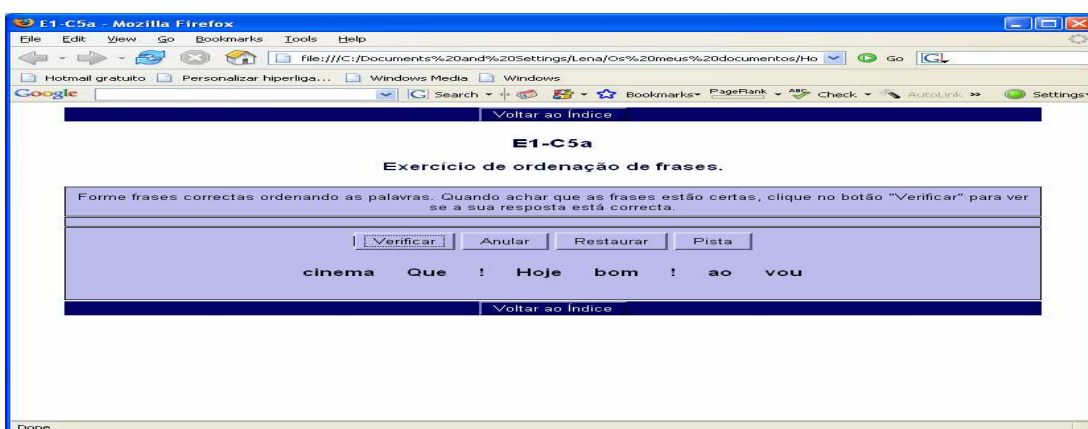


Fig. 5.5a – Exemplo de exercício de ordenação de palavras na frase em que é usado *JMix*. Neste caso o estudante deverá clicar na palavra para a seleccionar. (E1-C5a)

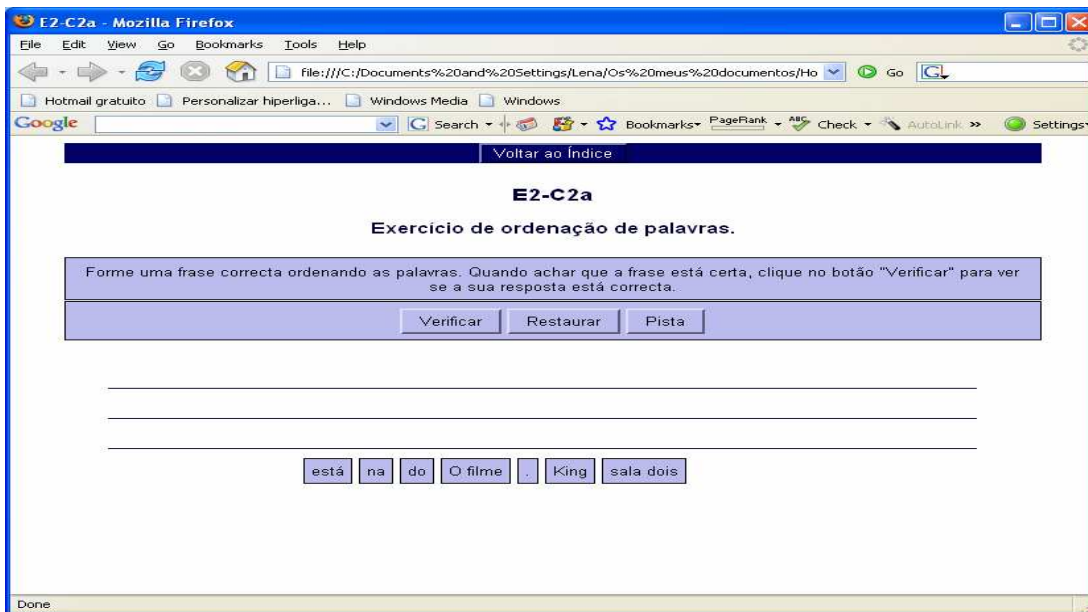


Fig. 5.5b – Exemplo de um exercício de ordenação de palavras na frase em que é usado *JMix*. O estudante tem de arrastar cada palavra ou conjunto para o lugar correspondente de modo a formar uma frase. (E2-C2a)

No que diz respeito à junção, equiparação ou ordenação de frases, palavras e/ou imagens é utilizado o *JMatch*. Também aqui é possível usar uma de duas variantes: ou a selecção da resposta partindo de uma lista igual em cada uma das questões (Fig. 5.6 a) ou por arrastamento da resposta correcta para junto da informação adequada na coluna da esquerda (Fig. 5.6 b).

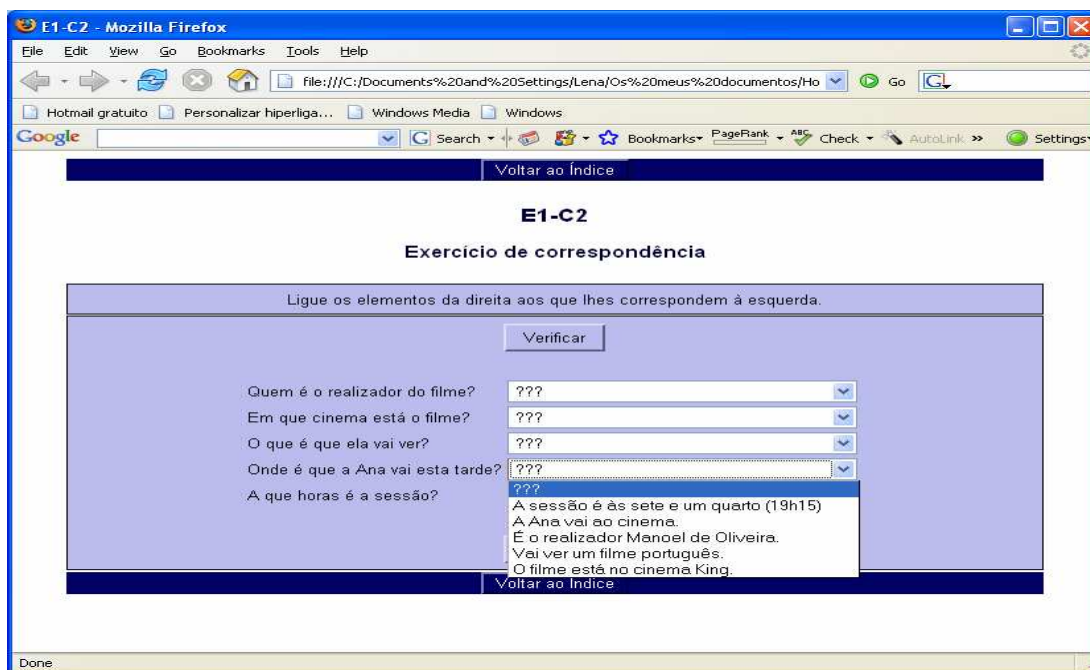


Fig. 5.6 a – Exemplo de um exercício de correspondência ‘pergunta-resposta’ em que é usado *JMatch* para selecção de respostas apresentadas em lista. (E1-C2)

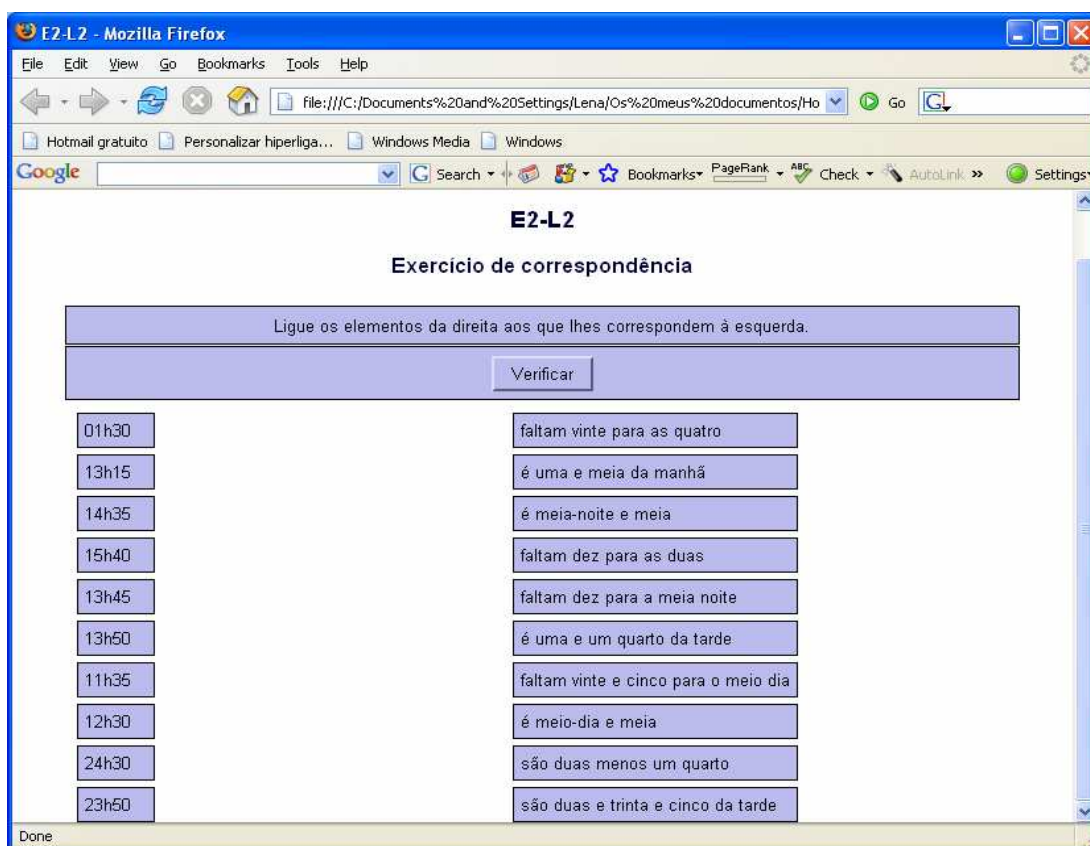


Fig. 5.6 b – Exemplo de um exercício de correspondência lexical em que é usado *JMatch* para ordenação por arrastamento dos itens da coluna da direita. (E2-L2)

É sempre possível explorar diversos graus de complexidade ao longo da construção destes exercícios, o que pode constituir um constante desafio para qualquer autor, encontrando novas estratégias que deixem transparecer particularidades, que, não sendo exploráveis no momento, podem desencadear a atenção favorecendo aprendizagem indutiva. Este será sempre um campo aberto à criatividade na área de produção de materiais didácticos, apesar das limitações impostas pela correcção automática. Por exemplo, usando o *JMix*, o simples facto de se optar por manter, ou não, a maiúscula em início de frase, ou grupos de duas ou mais palavras (p. ex. E3-G2a - Fig. 5.7), pode simplificar, ou dificultar, bastante um exercício de ordenação de palavras (E3-G2b – Fig 5.8). É de salientar, também, que estas frases são extraídas directamente do *input* apresentado no Ecrã correspondente ao exercício e constam de outros exercícios de compreensão e de prosódia.

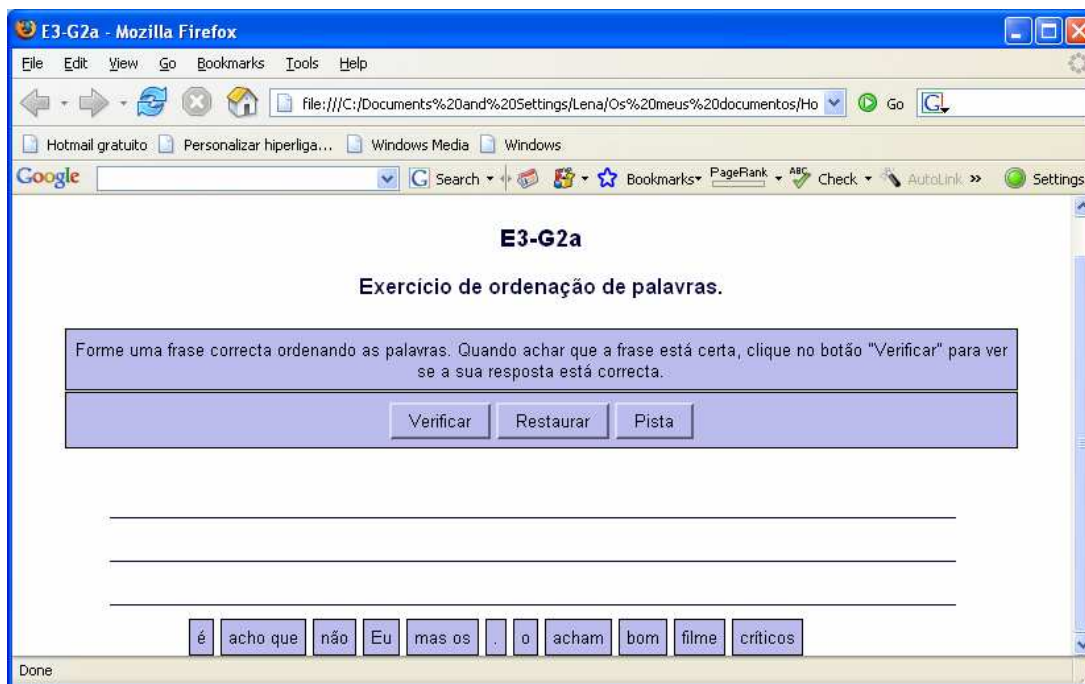


Fig. 5.7 – Exemplo de um exercício em *JMix* onde são mantidos grupos de palavras e a maiúscula como indício do início da frase, facilitando assim a construção final da frase. (E3-G2a)

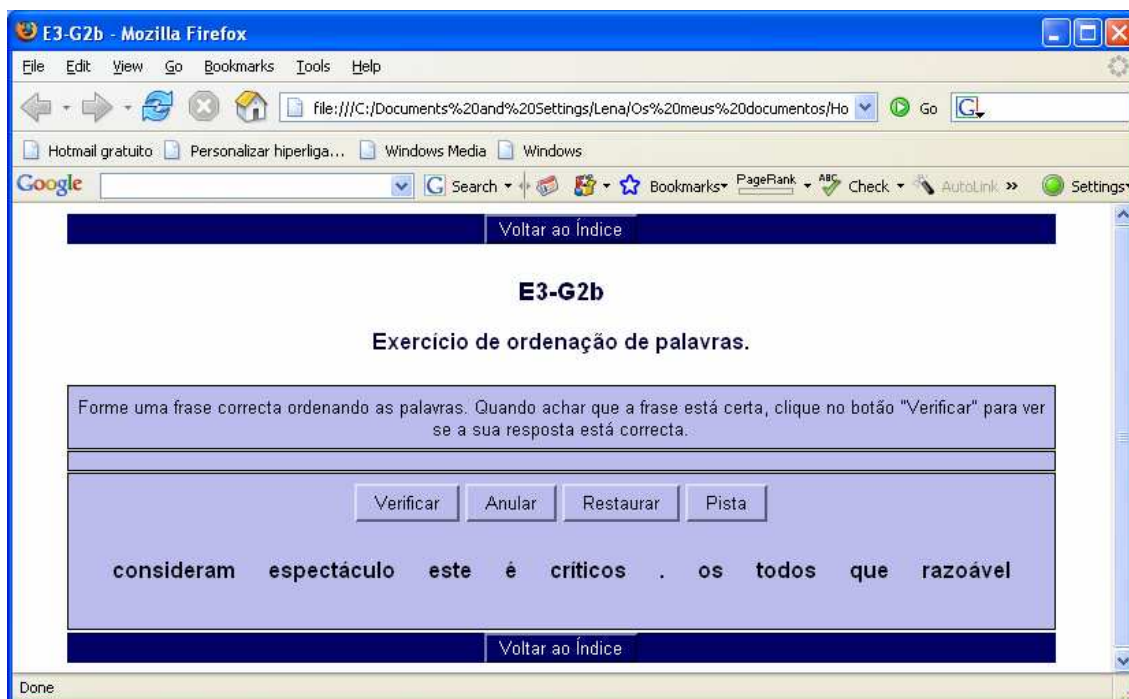


Fig. 5.8 – Exemplo de um exercício em *JMix* em que são separados todos os elementos constitutivos da frase, criando maior dificuldade na reconstituição da frase (E3-G2b)

É possível promover o desenvolvimento de capacidades de inferência partindo do *input* e conduzindo o estudante a raciocinar em volta da língua. No Ecrã 4, para uma correcta

resolução do exercício C3, em *JMatch*, o estudante terá de inferir que o bar ‘City’ fica no cinema com o mesmo nome que está localizado no Campo Pequeno, como é possível ver na Fig. 5.9 b.



Fig. 5.9 a – *Input* para o exercício E4-C3, apresentado na Fig. 5.9 b.

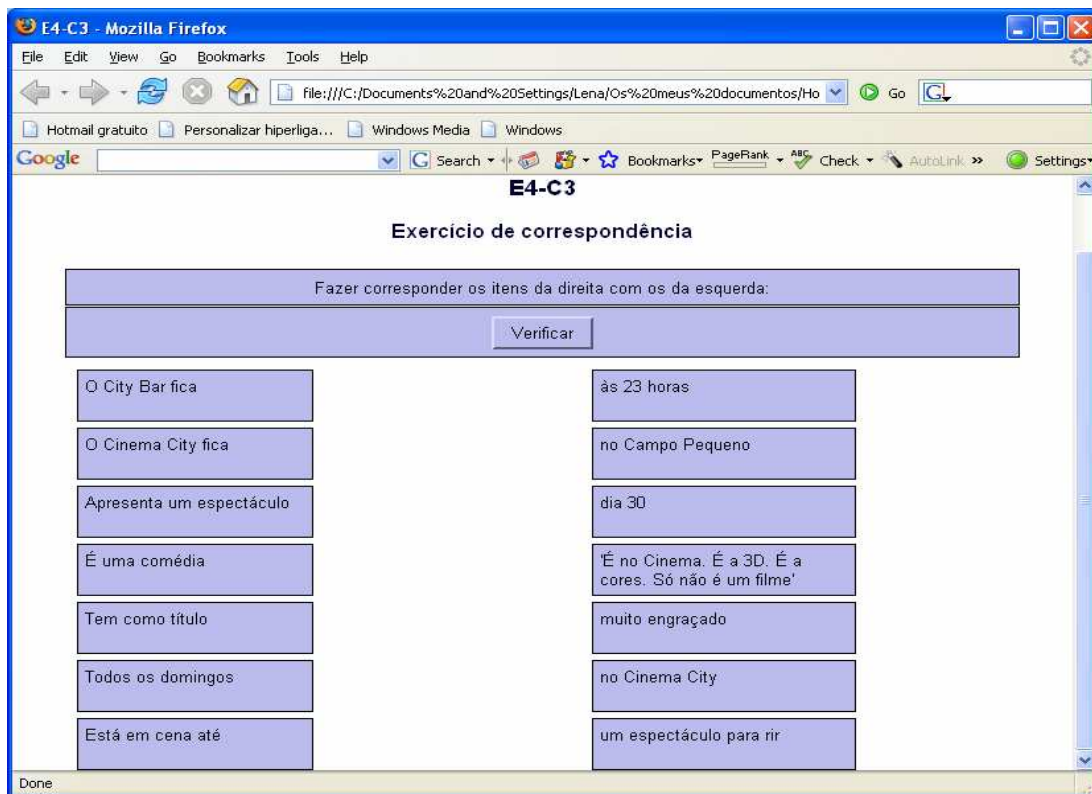


Fig. 5.9 b – Exercício E4-C3 em *JMatch* que poderá ser considerado de grau de dificuldade elevado dadas as inferências para a sua realização.

Os Exercícios V/F, baseados no *JQuiz*, possibilitam recuperar, nos comentários às respostas de cada questão, estruturas introduzidas no *input*, adequando-as a novos contextos. É o que acontece, por exemplo, no Exercício E5-C1 no qual expressões que afirmam e negam, usadas no Ecrã 5 (“Não, não. Quero ir hoje” e “ Não. Não posso”) são reformuladas e adequadas a novo contexto nos comentários às questões colocadas. P. ex. “Não, não. Ela pratica ginástica” ou “Não. Não é verdade”. V. Fig. 5.10.

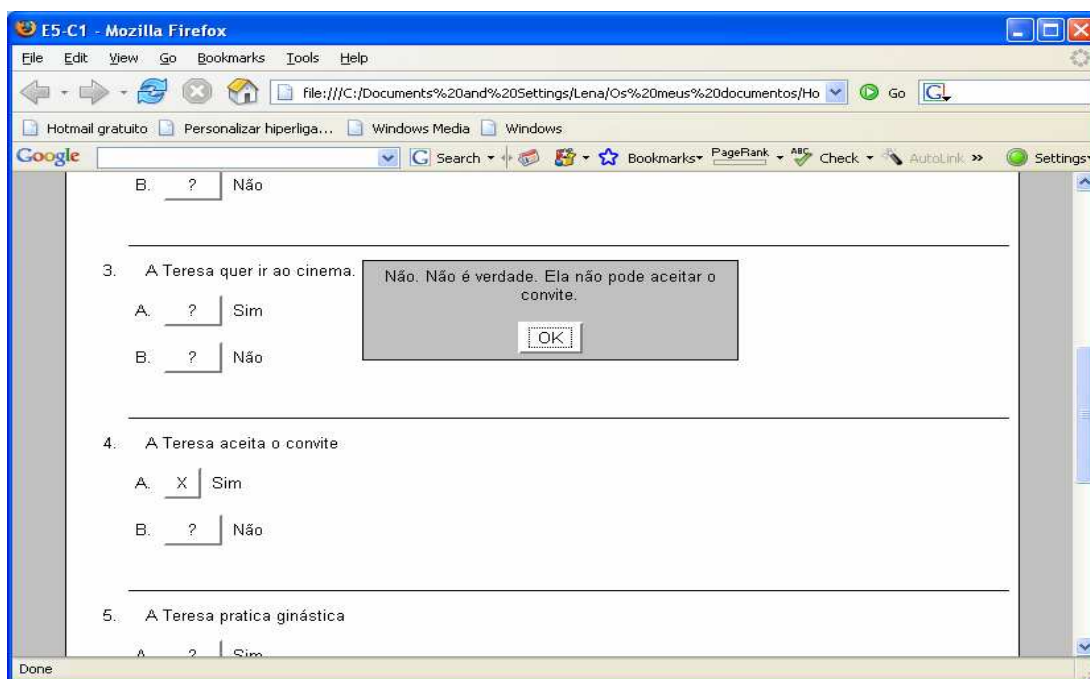


Fig. 5.10 – Exercício E5-C1 no qual a compreensão é verificada por ‘Verdadeiro-Falso’ (em *JQuiz*) sendo repetidas nas respostas as estruturas usadas no diálogo.

Uma vez que este tipo de Exercícios V/F é uma redução de exercícios de Escolha múltipla, é igualmente possível apresentar as questões de modo a introduzir nos comentários às respostas alguma informação simplificada que se relaciona com o que os estudantes irão encontrar mais tarde. É o que acontece, por exemplo, com alguns comentários às respostas do Exercício E4-C1 (Fig. 5. 11).

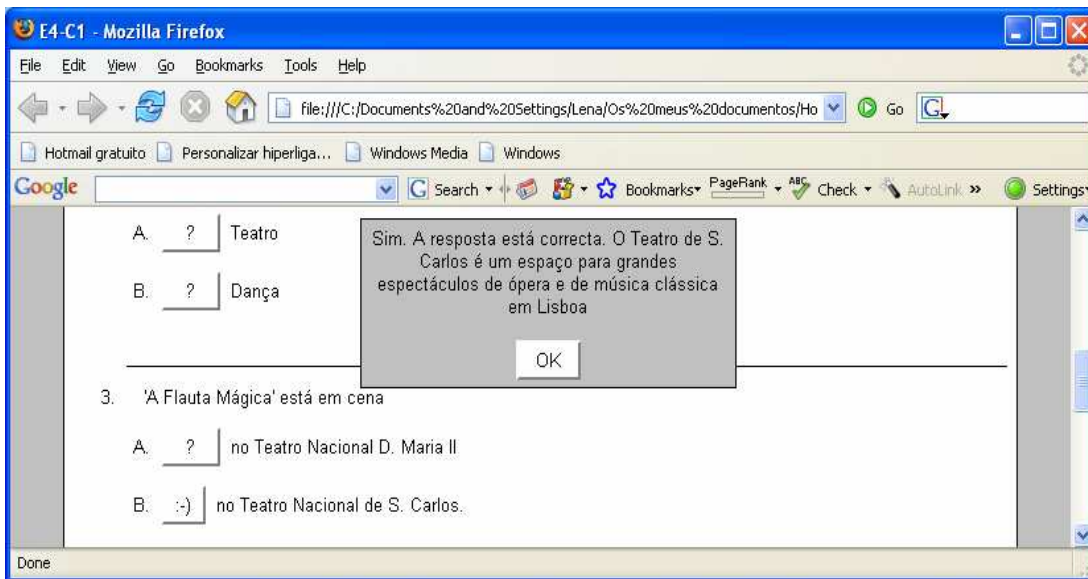


Fig. 5.11 – Exercício E4-C1. A informação contida na resposta certa apresenta mais alguma informação complementar.

Outro aspecto igualmente interessante, ilustrado nas Fig. 5.12 a-b, que pode implementar algum grau de complexidade, prende-se com a possibilidade de se activar, ou não, a opção de alterar a sequência dos itens listados nos exercícios assentes no *JMix* de cada vez que o exercício é carregado (Ex. E3-G2b).

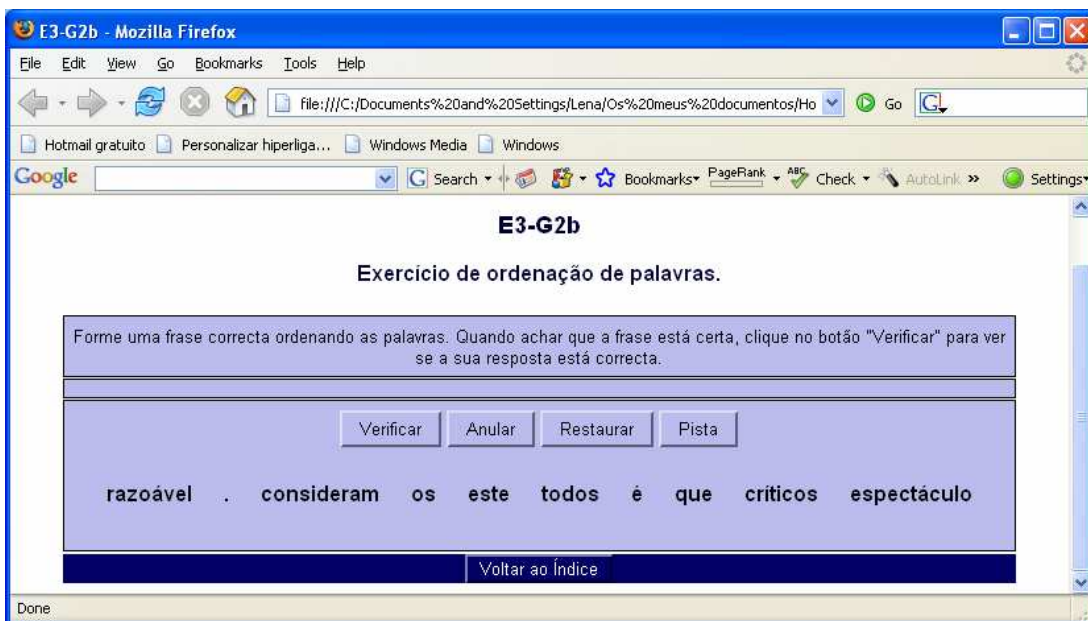


Fig. 5.12 a - Exemplo de um momento em que se acede ao Exercício E3-G2b. Atente-se na ordem das palavras não ordenadas.

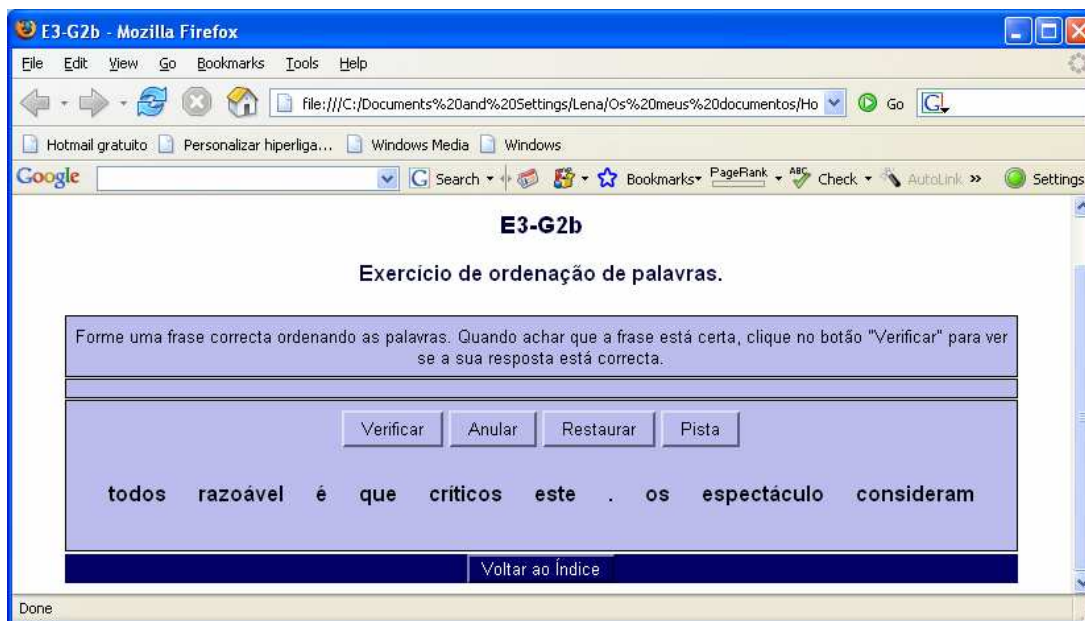


Fig. 5.12 b – Exemplo do mesmo Exercício (E3-G2b) que, em dois momentos diferentes, apresenta uma nova sequência de palavras para reconstrução da frase.

Dentro de cada **Ecrã (E)**, os Exercícios encontram-se divididos em quatro tipos: **Compreensão (C)**, **Léxico (L)**, **Gramática (G)** e **Pronúncia e Prosódia (P)**, ficando ao critério do estudante a escolha de quais, e por que ordem, os poderá resolver³⁰¹. No Protótipo construído para o presente trabalho, os Exercícios de Pronúncia e Prosódia não podem estar representados, por falta de meios³⁰². Apresentam somente o registo escrito apesar de conterem subjacente a concretização da uma ideia tecnicamente mais complexa. O estudante ouvirá pequenas frases produzidas por falantes nativos (retiradas das sequências vídeo incluídas nos primeiros Ecrãs de cada Sessão, e eventualmente outras com elas directamente relacionadas) acompanhadas da respectiva curva entoacional (ou até do espectrograma), registando a sua produção oral para a comparar com a voz original, podendo depois enviar os registos áudio ao tutor. Ao longo do Anexo 11 são apresentados todos Exercícios desenvolvidos, integrados no Ecrã que lhes corresponde, mas na versão que antecedeu a sua transformação em *Hot Potatoes*. A natural adaptação a uma mudança de formato provocou alterações na concepção

³⁰¹ Este poderá, mesmo, ser considerado como um primeiro passo para que o estudante possa iniciar a criação da sua própria interface com o contexto no seu ambiente de aprendizagem. (Cf. White, 2003)

³⁰² Ver Secção 5.3.3.4.

original, pelo que, apesar de revistos, podem revelar alguma diferenças entre o conteúdo do Anexo e o dos exercícios já formatados, essencialmente no que se refere às soluções e comentários às respostas que, por razões práticas, raramente se encontram no Anexo 11.

É interessante observar que, em parte devido à necessária simplicidade dos exercícios para este nível de língua, e embora se verifique diversidade na aplicação da tipologia apresentada pelo programa “*Hot Potatoes*” aos Exercícios propostos, é perceptível a tendência para associar um determinado modelo a um determinado tipo de exercícios. Por ex., os *JQuiz* surgem associados maioritariamente à verificação de compreensão, pois são os que permitem desenvolver exercícios de ‘V / F’, ‘Escolha Múltipla’ e ‘Resposta curta’. Os *JCross*, que permitem fazer exercícios de Palavras Cruzadas, estão naturalmente ligados à expansão lexical. Os *JCloze*, ao permitirem o preenchimento de lacunas, surgem mais frequentemente associados às estruturas morfossintáticas e ao foco na língua. Os restantes dispersam-se um pouco mais pelas tipologias dos exercícios: os *JMatch* possibilitam o desenvolvimento da capacidade de fazer inferências ao permitir comparar frases, associando-as e relacionando-as entre si, e são, por isso, bastante frequentes nos Exercícios de Léxico e também nos de Compreensão e Gramática, enquanto os *JMix*, que permitem a organização de frases a partir de itens desordenados, se distribuem melhor pelos Exercícios de compreensão e também pelos de gramática.

Usando a diversidade tipológica permitida pelo programa, o estudante pode ir resolvendo e explorando parcial ou totalmente os exercícios propostos, confrontando as suas respostas com as soluções apresentadas, seguindo ou não a ordem por que surgem. O desenvolvimento da compreensão, quer nos exercícios a ela destinados quer nos de gramática, é extensível aos comentários que o estudante recebe quando verifica se a sua resposta está ou não correcta. Nesses comentários, como já foi dito, é possível recorrer-se à repetição das mesmas ideias, em frases afirmativas, negativas ou mesmo perífrases, usando por vezes frases coordenadas com o intuito de contribuir um pouco mais para uma aprendizagem indutiva. Para melhor ilustrar esta complementaridade existente entre *input*, Exercícios e informação explícita podemos ver o que se passa no 4º Exercício de Gramática do Ecrã 3 em que está em causa a concordância do adjectivo em

género e número. Os Comentários às opções colocadas para a primeira questão podem ser vistas nas três imagens da Fig. 5.13 (a,b,c).

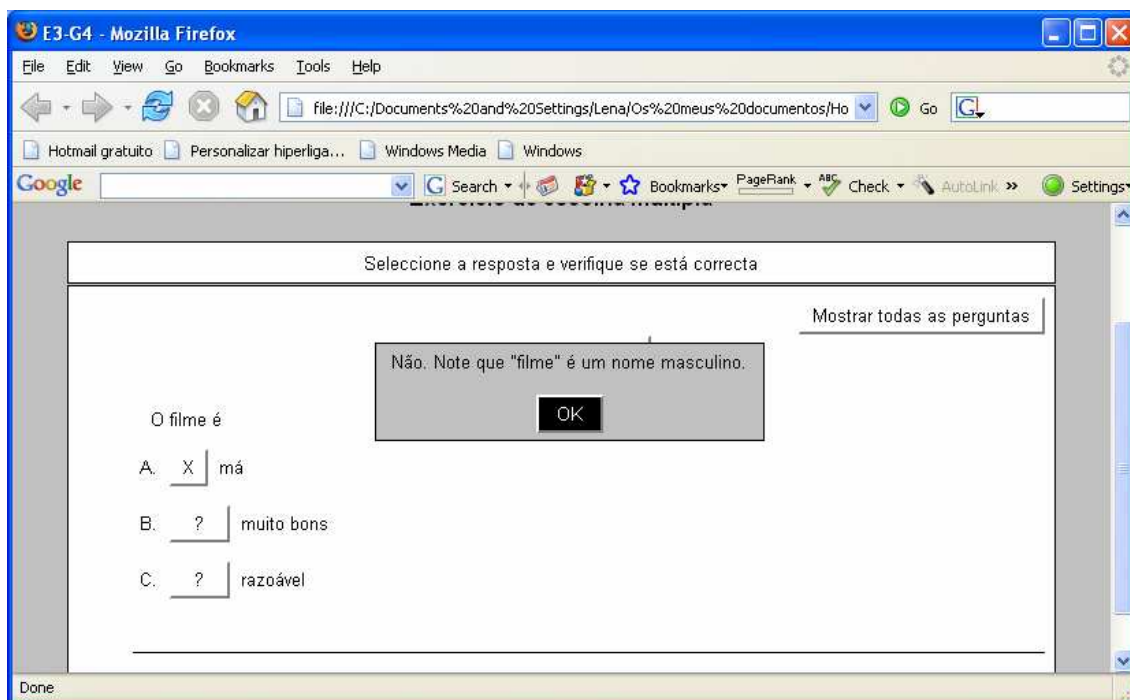


Fig. 5.13 a – Comentário à primeira das três opções colocadas para a primeira questão de Exercício E3-G4, no qual se explicita a razão da incorrecção da resposta.

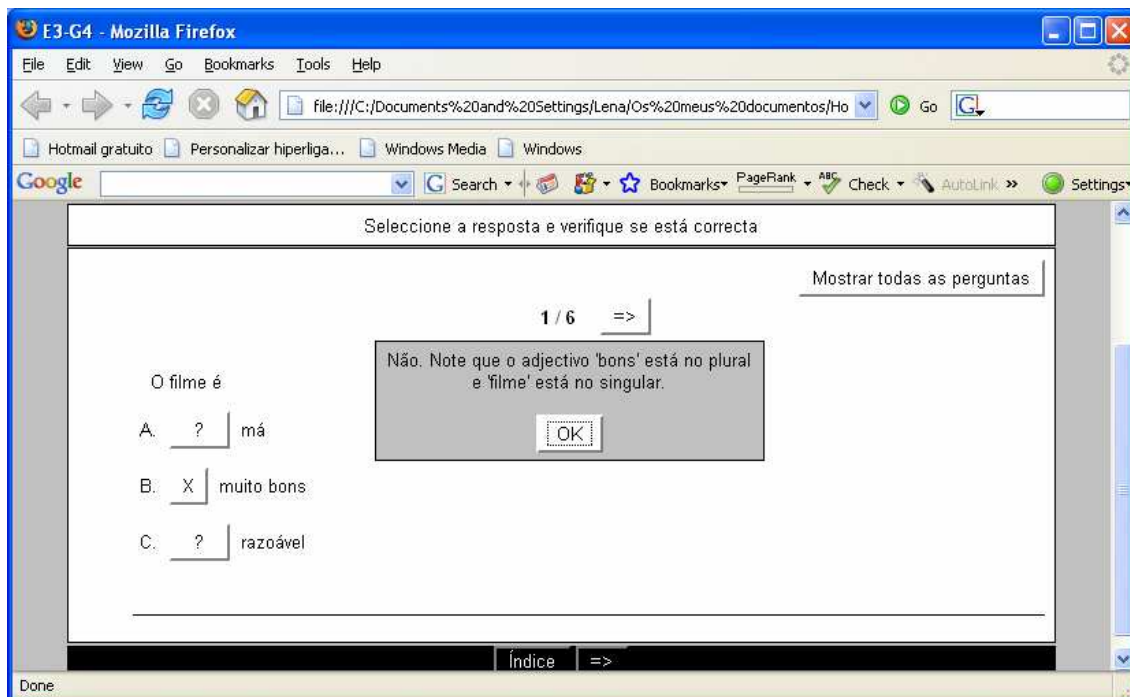


Fig. 5.13 b – Comentário à segunda opção colocada para a primeira questão de Exercício E3-G4, explicitando a razão da incorrecção da resposta.

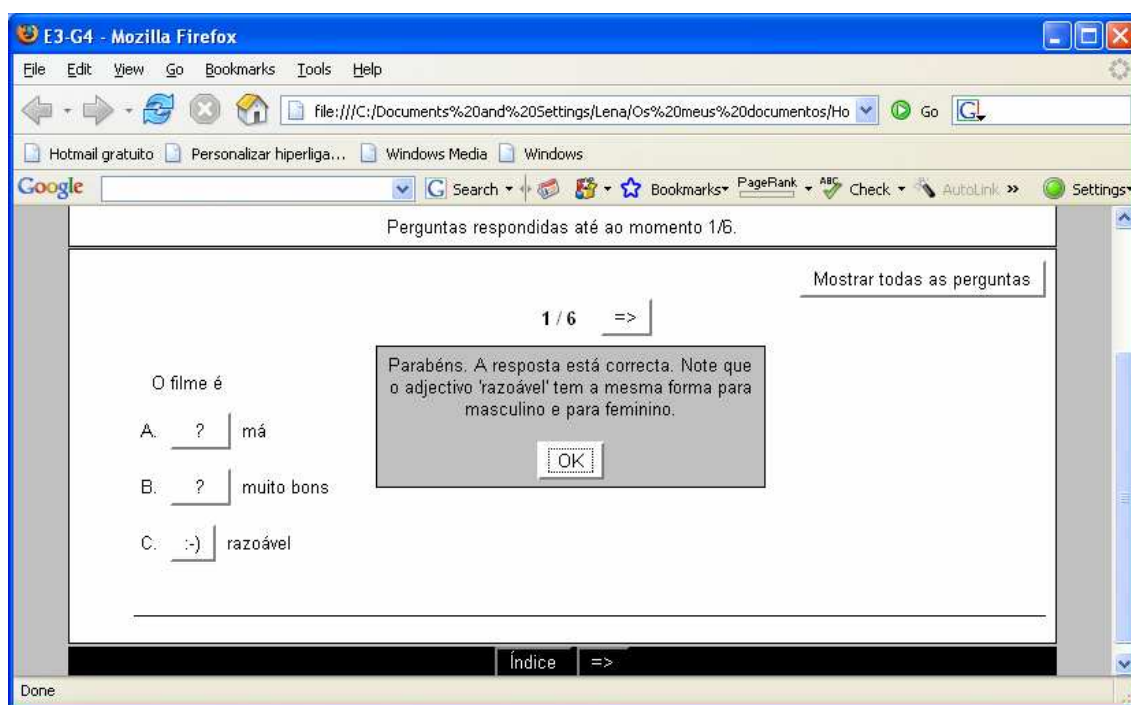


Fig. 5.13 c – Comentário à terceira opção colocada a primeira questão de Exercício E3-G4, no qual está explícita a razão da correcção da resposta (pois não é clara a razão que levou o estudante a clicar nesta opção) .

5.3.3.2 Os Exercícios de Compreensão ³⁰³

Num primeiro momento, os Exercícios de Compreensão estão mais orientados para a verificação da compreensão do *input* do respectivo Ecrã, o que é feito, normalmente, através de questões de ‘verdadeiro / falso’ (V/F) e/ou de ‘escolha múltipla’. Os momentos seguintes diversificam os itens a ter em atenção, umas vezes através da ordenação de sequências das palavras em frases, retiradas do próprio *input* (ou nele

³⁰³ A especificidade de cada exercício e a impossibilidade de os discutir individualmente neste espaço faz com que surjam algumas descrições mais longas integradas nas legendas das Figuras. De facto, por se tratar de informação específica a cada exercício em concreto, não se enquadram na descrição no corpo do texto.

baseadas), apresentando palavras desordenadas dentro da frase; outras vezes, alertando para a sua adequação, uma vez que apresentam palavras com alguma similaridade para selecção da forma mais adequada; outras, ainda, buscando reencontrar uma coerência comunicativa, através de frases desordenadas dentro de um texto.

Os Exercícios incluídos na **Sessão 1** (cf. Anexo 11-S1) assentam essencialmente na compreensão escrita de programas de espectáculos publicados em periódicos, e reproduzidos ao longo dos Ecrãs 2, 3 e 4, seguindo a escolha iniciada pela personagem da sequência vídeo do Ecrã 1 e alargando a outros aspectos tematicamente interrelacionados, ainda que dentro de uma ‘variedade controlada’, como revelam os títulos respectivos. O objectivo é diversificar dentro do contexto temático e encontrar sistematicidade linguística pelo uso e pela repetição, com pequenas variantes, das frases e expressões apresentadas nos Ecrãs³⁰⁴. A título de exemplo, é aqui exposta a primeira sequência de Exercícios de Compreensão propostos para o Ecrã 1 com base no *input* nele apresentado. Como se poderá verificar no Anexo 11 – S1: em E1, o estudante é convidado a

- Verificar a veracidade de afirmações (Ecrã 1- C1)
- Seleccionar a frase adequada para cada uma das perguntas (E1-C2)
- Seleccionar a palavra adequada dentro do texto (E1-C3)
- Seleccionar e escrever a palavra adequada dentro do texto (E1-C4)
- Ordenar palavras para formar frases que repetem outras já trabalhadas (E1-C5 a, b, c)

Com ligeiras variantes, os restantes Ecrãs desta Sessão seguem uma sequência idêntica, acompanhando o desenvolvimento dos conteúdos de cada um, interrelacionando-os, e procurando estimular o estudante a explorar um pouco mais da língua³⁰⁵.

³⁰⁴ Ainda que alguns destes Exercícios possam ser entendidos também como Exercícios de Léxico (ex., E4-C3, E6-C4) e um ou outro possa estar igualmente próximo de Exercícios de Gramática (ex., E1-C4, E8-C3), prefiro incluí-los dentro deste grupo de Compreensão porque, de facto, se integram num contexto claramente motivado pelo conteúdo dos respectivos Ecrãs. (Cf. com Anexo 11-S1-S3: E1-E12 C).

³⁰⁵ É o caso, por exemplo, do E2-C3 (Anexo 11-S1: E2-C3) em que são associadas as formas abreviadas sobre informação etária à forma extensa que lhes corresponde. Apesar de ser excessivamente simples, este Exercício apresenta léxico novo que pode obrigar o estudante a consultar o Vocabulário nos Instrumentos de apoio do Curso, ou num dicionário (*online* ou não).

Os Exercícios das **Sessões 2 e 3** (cf. Anexos 11-S2 e 11-S3) estão mais orientados para a compreensão geral da oralidade, partindo, em primeiro lugar, das sequências vídeo apresentadas, dado que constituem a génese de qualquer dos Ecrãs que as iniciam (E-5 e E-9), mas também da compreensão de informação de conteúdo mais específico introduzido nos Ecrãs que lhes são complementares. Na realidade, os Ecrãs 6 e 7 e os Ecrãs 10 e 11, ao incidirem em áreas lexicais subsidiárias ao tema principal do Módulo (respectivamente ‘ocupação de tempos livres e horários’, E6 e E7, e ‘direcções e reservas de bilhetes’, E10 e E11), diversificam e ampliam o vocabulário a usar enquanto exemplificam contextos de uso da língua já integrados em E5 e E9. Já os Ecrãs finais destas Sessões, E8 e E12, retomam o tema de base do Módulo, recentrando as áreas subsidiárias ao fazer coincidir tempos de exibição e outras especificidades dos espectáculos na Sessão 2, e mensagens escritas simples na Sessão 3. Assim, é natural que a sequência de exercícios destinados a promover a compreensão procure aproximar-se das estruturas base de comunicação dialógica, introduzindo nestes dois conjuntos de Sessões exercícios que incluam, por exemplo, correspondência entre interacções de dois falantes (por exemplo, E5-C4, representado na Fig. 5.14 a, E10-C5) ou a ordenação de interacções (E5-C5; E9-C5, representado na Fig. 5.14 b) ou, ainda, a selecção da resposta adequada para as questões dentro do diálogo com características formais (E11-C2, representado na Fig. 5.14 c), partindo, idealmente, de um texto áudio com (pelo menos) algum apoio imagético.

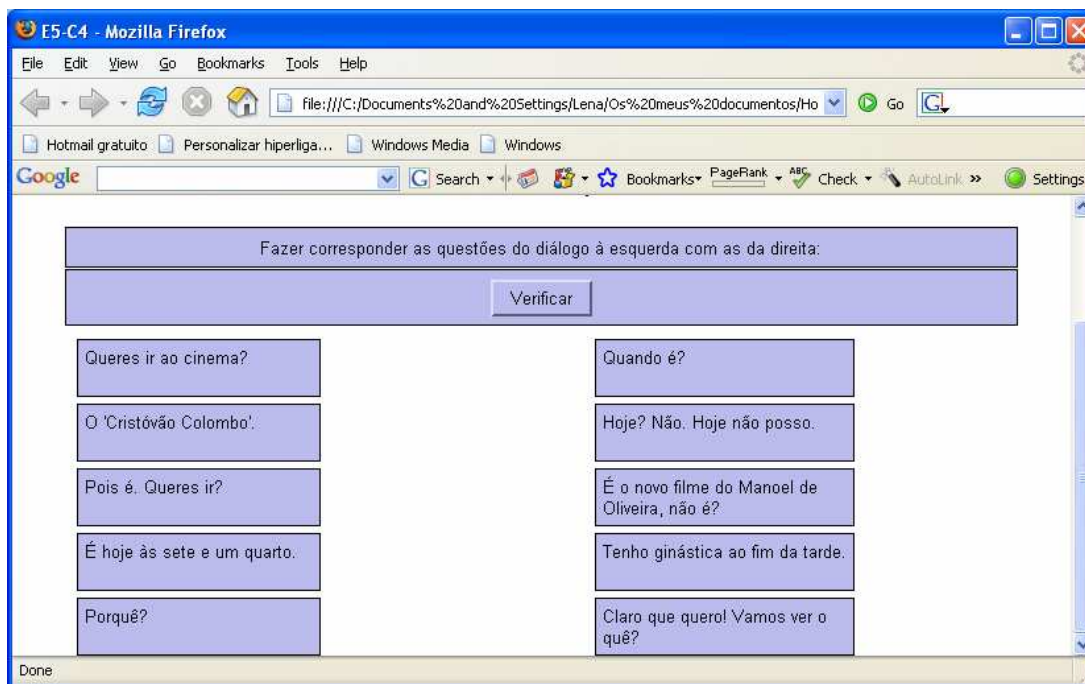


Fig. 5.14 a – Exemplo de um exercício de Compreensão no qual se pretende que o estudante recorde o essencial da conversa havida entre as duas personagens do diálogo do Ecrã 5, relacionando a informação fixa da coluna da esquerda com as respostas desordenadas da direita. (E5-C4)

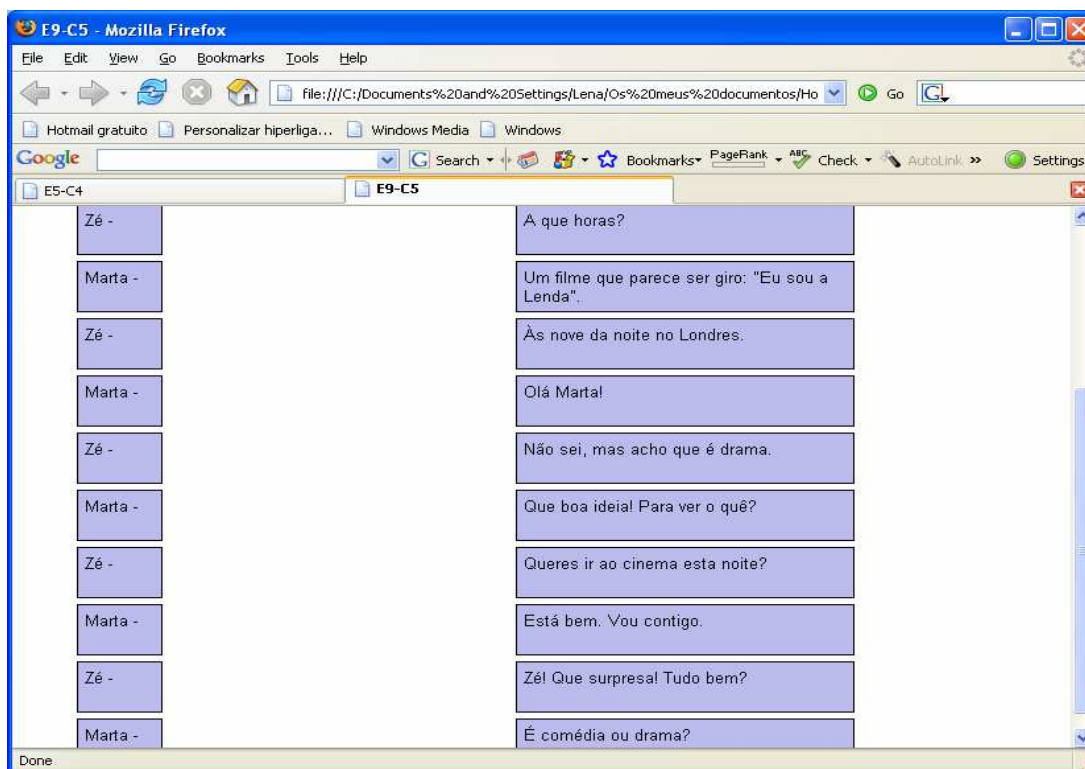


Fig. 5.14 b – Exemplo de exercício de Compreensão que associa interacção entre falantes para os quais o aprendente é solicitado a estabelecer correspondências, ordenando todo o diálogo. Este tem uma estrutura idêntica ao diálogo apresentado no Ecrã 9, embora simplificada. Trata-se de um exercício mais complexo do que o exemplo anterior uma vez que exige selecção da resposta adequada a cada um dos falantes. (E9-C5)

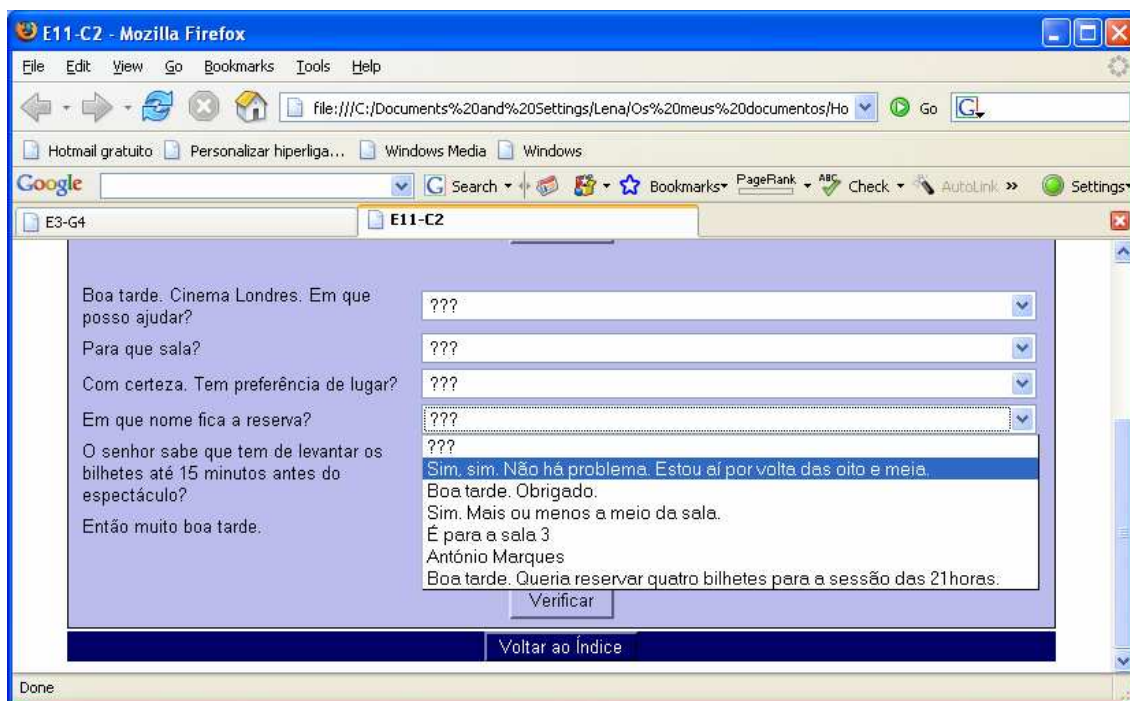


Fig. 5.14 c – Exemplo de um exercício dialógico, ao qual será possível associar som para que o estudante possa comparar o texto oral com o escrito e mais facilmente seleccionar a resposta correspondente (E11-C2).

5.3.3.3 Os Exercícios de Léxico

Como o próprio nome indica, os Exercícios incluídos nesta secção têm por objectivo expandir vocabulário relacionado com o tema do Ecrã e recordar palavras e expressões já utilizadas. Para este nível de língua os exercícios propostos estão associados a palavras que podem estabelecer entre si relações de sinonímia ou antonímia, ou formar perífrases ou descrições simples de objectos e actividades. Correspondem simultaneamente a estratégias que se adaptam a palavras cruzadas, *i.e.*, a correspondências e a selecção de palavras adequadas a um contexto específico, como por exemplo seleccionar palavras de uma lista para as colocar no contexto adequado, para as hierarquizar, classificar, ordenar, etc..

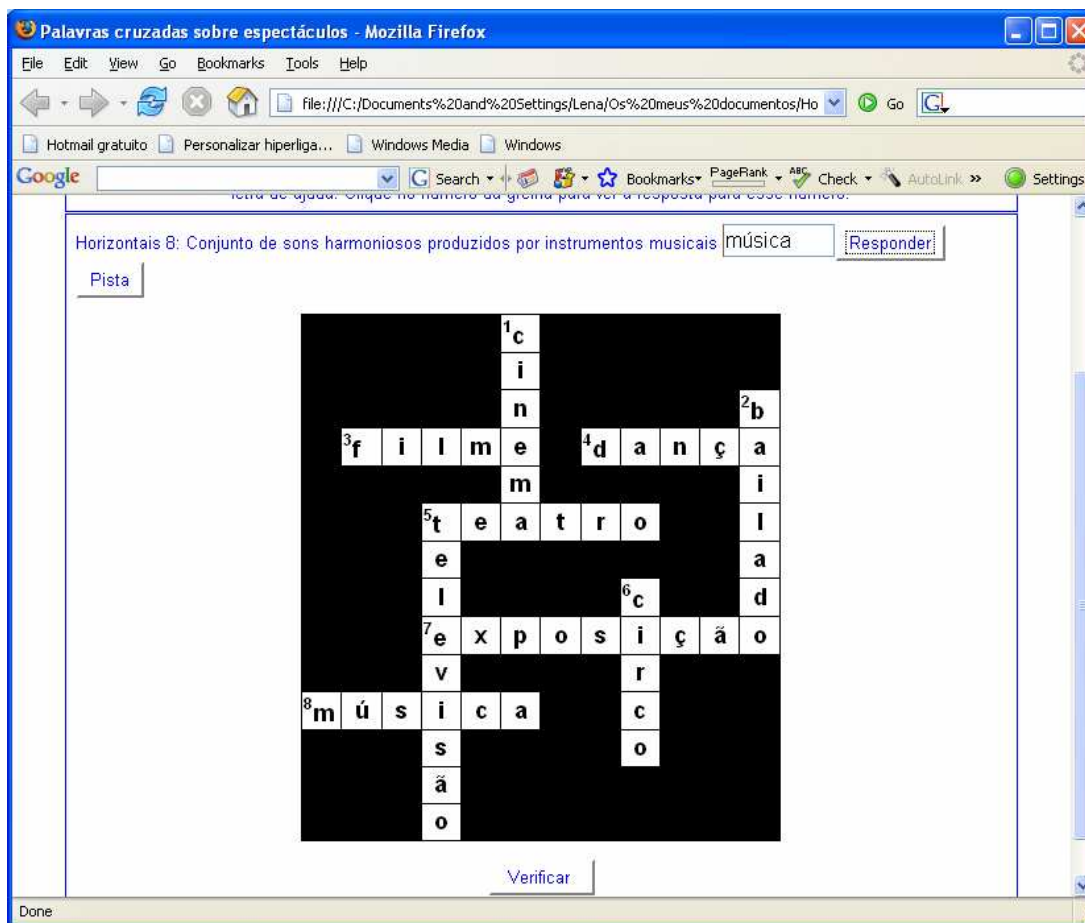


Fig. 5.15 – Exemplo de um exercício temático já resolvido (E1-L1).

Tal como se verifica ao longo da **Sessão 1** (Anexo 11-S1) para os Exercícios de Compreensão, também os Exercícios de Léxico, correspondentes aos Ecrãs de 1 a 4, assentam mais na compreensão escrita (e futuramente, numa maior utilização de ilustrações), procurando diversificar o vocabulário dentro do tema. Podem organizar-se em palavras cruzadas temáticas (V. Fig. 5.15), mas também podem relacionar horas apresentadas no jornal com as suas correspondências mais frequentes na oralidade (p. ex. E2-L2 – Fig.5.16a) ou ligar palavras normalmente associadas na língua por integrarem expressões, formar lexias, como por exemplo, ‘programa de televisão’ ou ‘realizador de cinema’ (p. ex. E4-L3 – Fig. 5.16b).

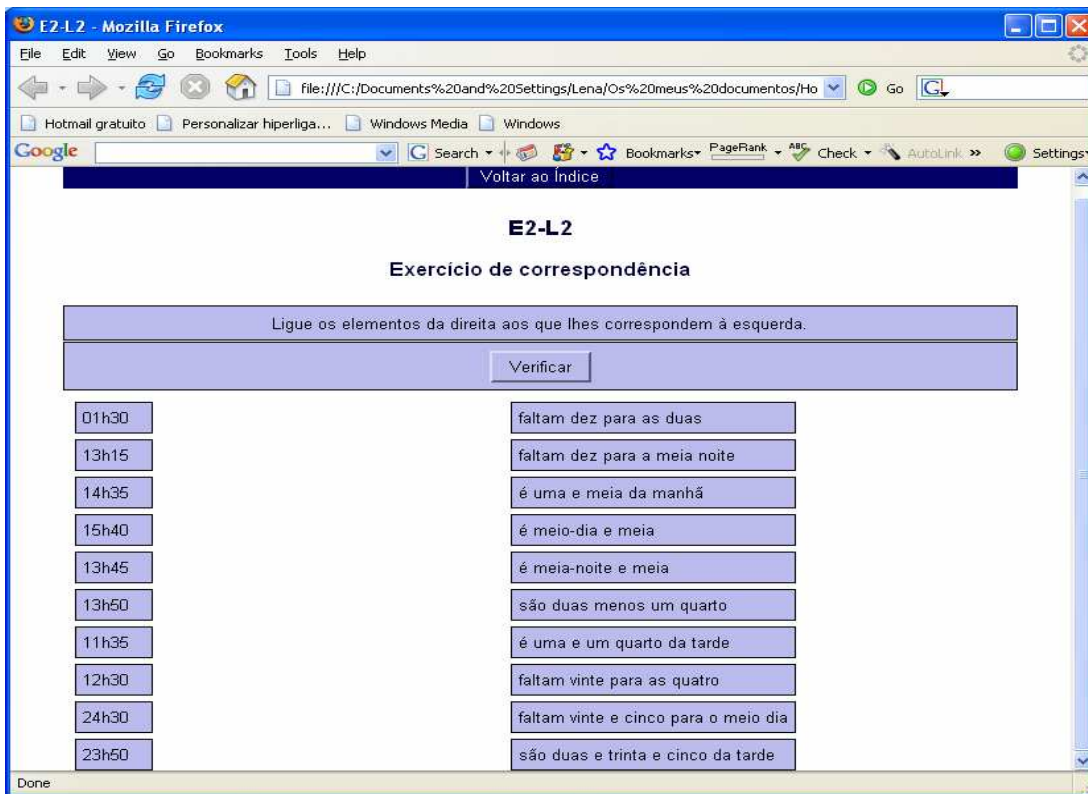


Fig. 5.16a – Exemplo de exercício lexical (E2-L2) em que é solicitado ao estudante que faça a correspondência entre a mesma hora explicitada formal e informalmente.

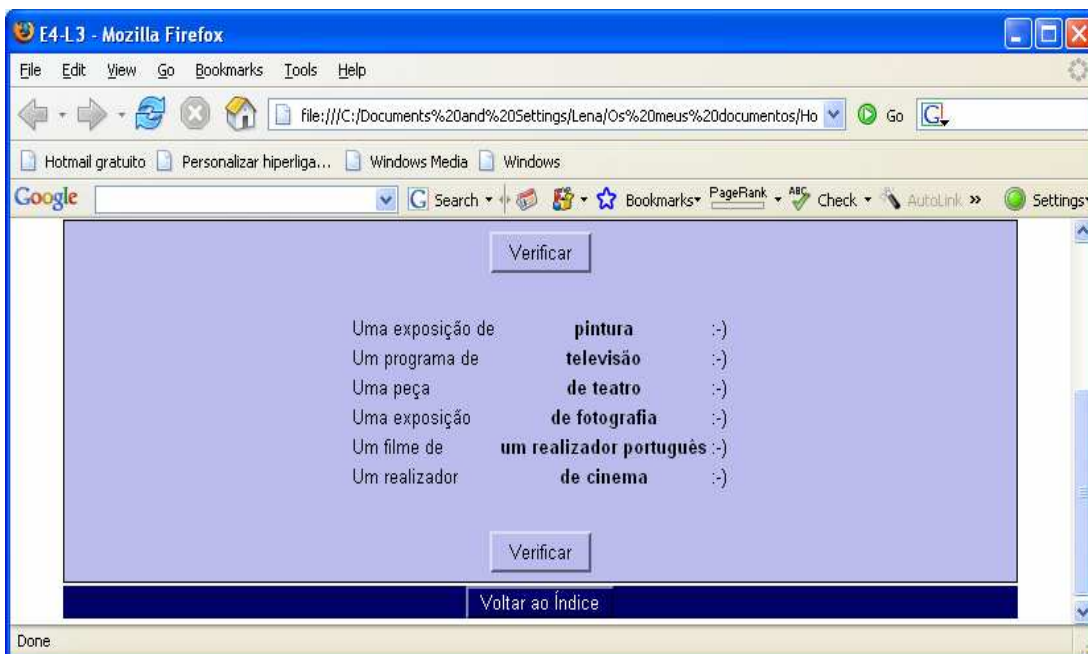
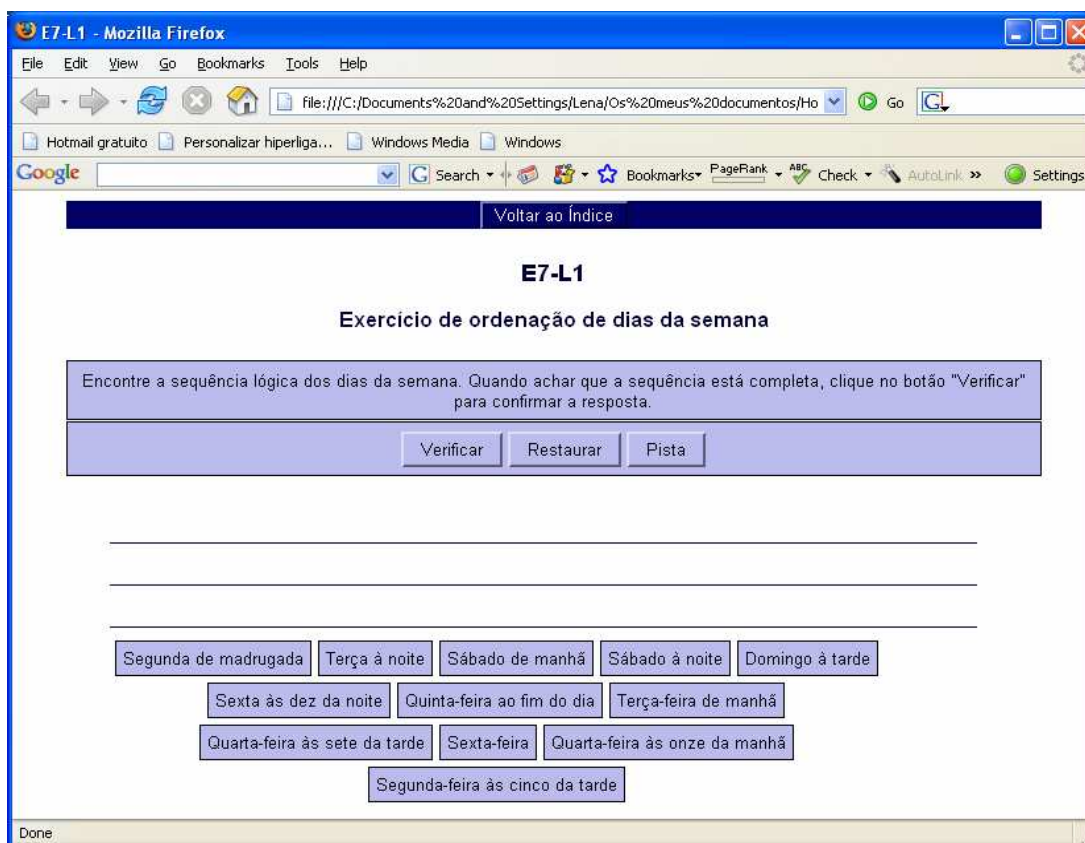


Fig. 5.16 b – Exercício lexical já resolvido em que foram reconstituídas lexias. (E4-L3)

Ao longo das **Sessões 2 e 3**, apesar de serem mantidas idênticas estratégias de ‘desenho’ e de estarem os exercícios inseridos na temática do Módulo, pode parecer que eles são mais descontextualizados, quer por incidirem sobre lexias ou expressões não integradas em frases com sentido quer por se centrarem em frases cujo contexto conversacional possibilita a descrição de movimentos de outras sequências. No entanto, os exercícios estão temática e estruturalmente integrados no conjunto de que fazem parte. As Fig. 5.17 procuram ilustrar várias das estratégias utilizadas ora ordenando (Fig. 5.17a), associando imagens a expressões(Fig. 5.17b) ou hierarquizando acções (Fig. 5.17c).³⁰⁶ A Fig. 5.17d mostra um exercício (E12-L2) em que é solicitado ao estudante que sequeencie os movimentos provavelmente executados pela personagem do Ecrã 9 na sua deslocação para o cinema. Nele, a descrição feita no passado procura desenvolver capacidades de inferência pois não havendo necessidade de produção, o estudante pode inferir a conjugação verbal em formas como ‘*entrou*’, ‘*saiu*’, ‘*desceu*’, etc.. O mesmo acontece aspectos morfológicos na formação de palavras (p. ex., E13-L2, na Fig. 5.17e) ou na associação de verbos a expressões de orientação (Fig. 5.17g).



³⁰⁶ Estas imagens têm por finalidade única ilustrar os objectivos com que estes exercícios foram elaborados. A falta de qualidade na apresentação gráfica deve-se exclusivamente à minha falta de preparação técnica para levar mais longe este trabalho. Este facto demonstra bem a importância de uma equipa especializada e interdisciplinar executar um Projecto desta natureza.

Fig. 5.17 a – Exercício lexical para ordenação de uma série (dias da semana com informação de tempo complementar). (E7-L1)

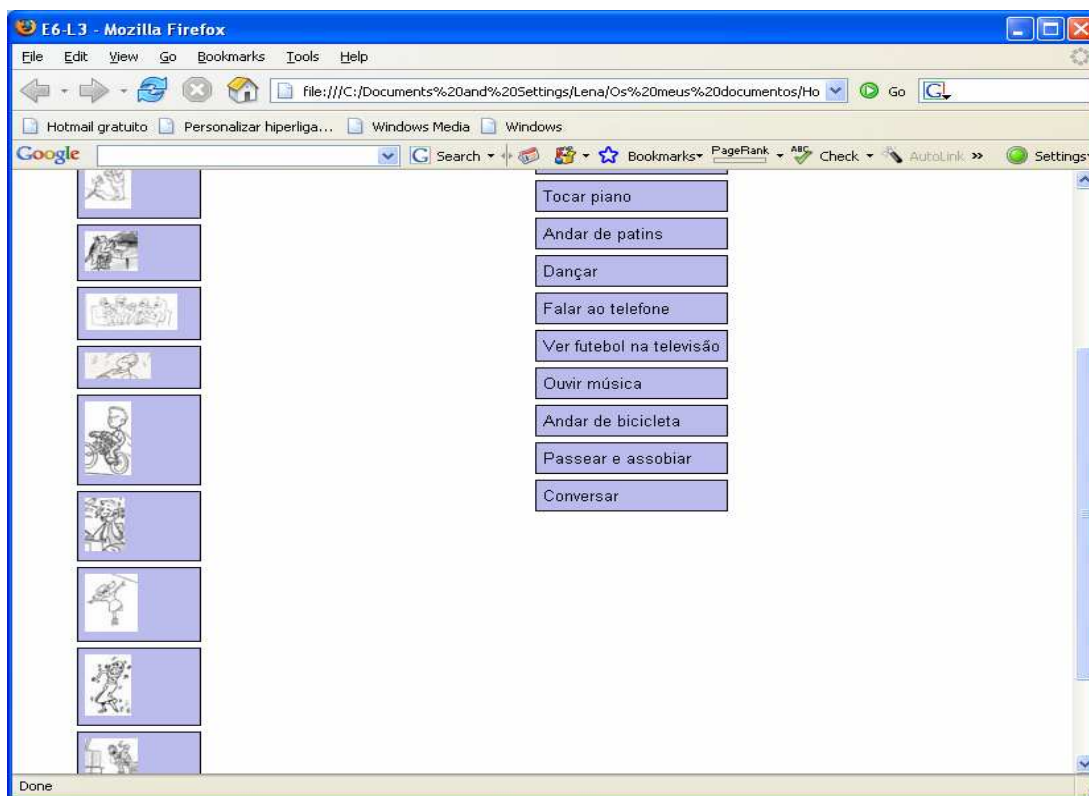


Fig. 5.17 b – Exercício lexical para correspondência de imagem e texto. (E6-L3)

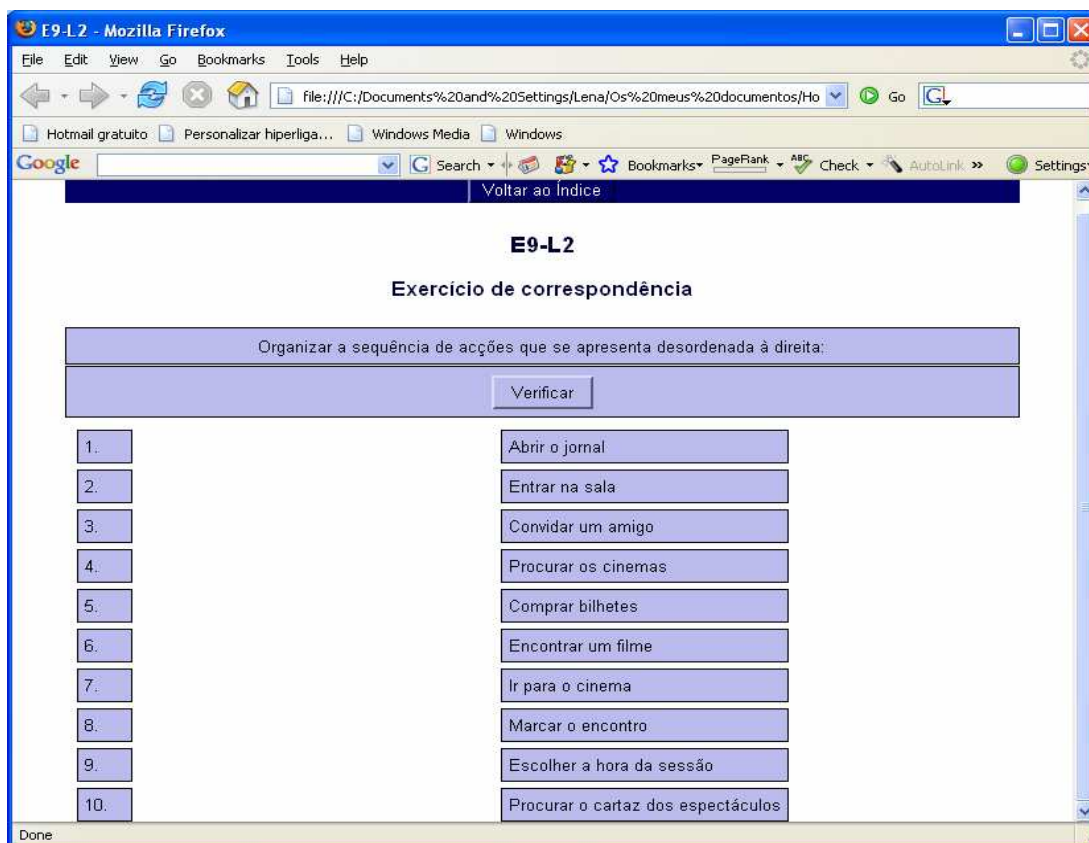


Fig. 5.17 c – Exemplo de exercício lexical para ordenação de frases que descrevem uma sequência lógica de movimentos. (E9-L2)

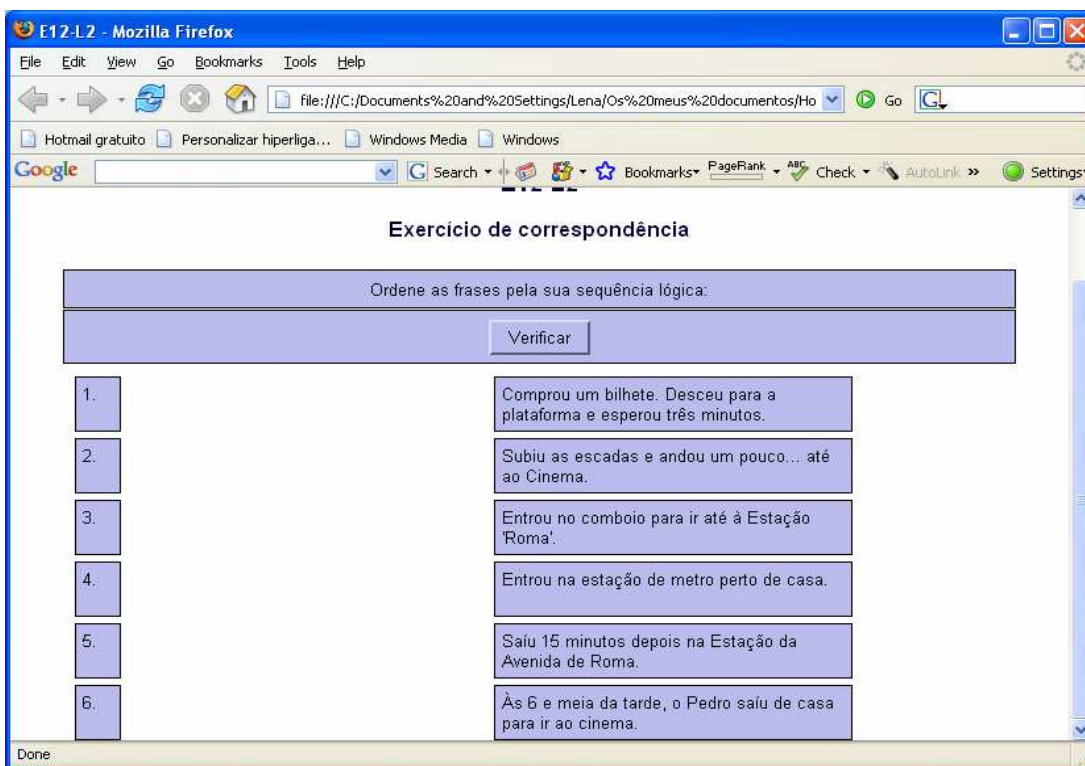


Fig. 5.17 d – Exemplo de exercício lexical em que é solicitado ao estudante que ordene a sequência normal das acções, neste caso relativas aos movimentos prováveis que terão sido realizados por uma das personagens da Sessão 3. (E12-L2)

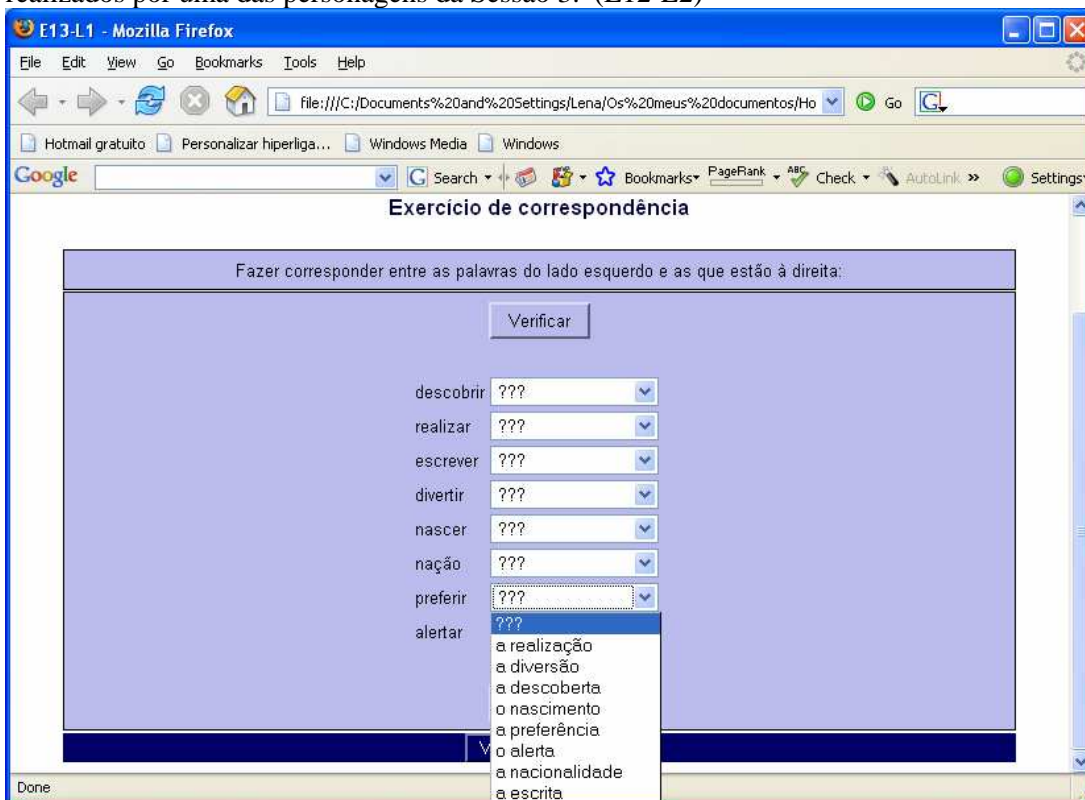


Fig. 5.17 e – Exercício lexical para associação de palavras derivadas. (E13-L1)

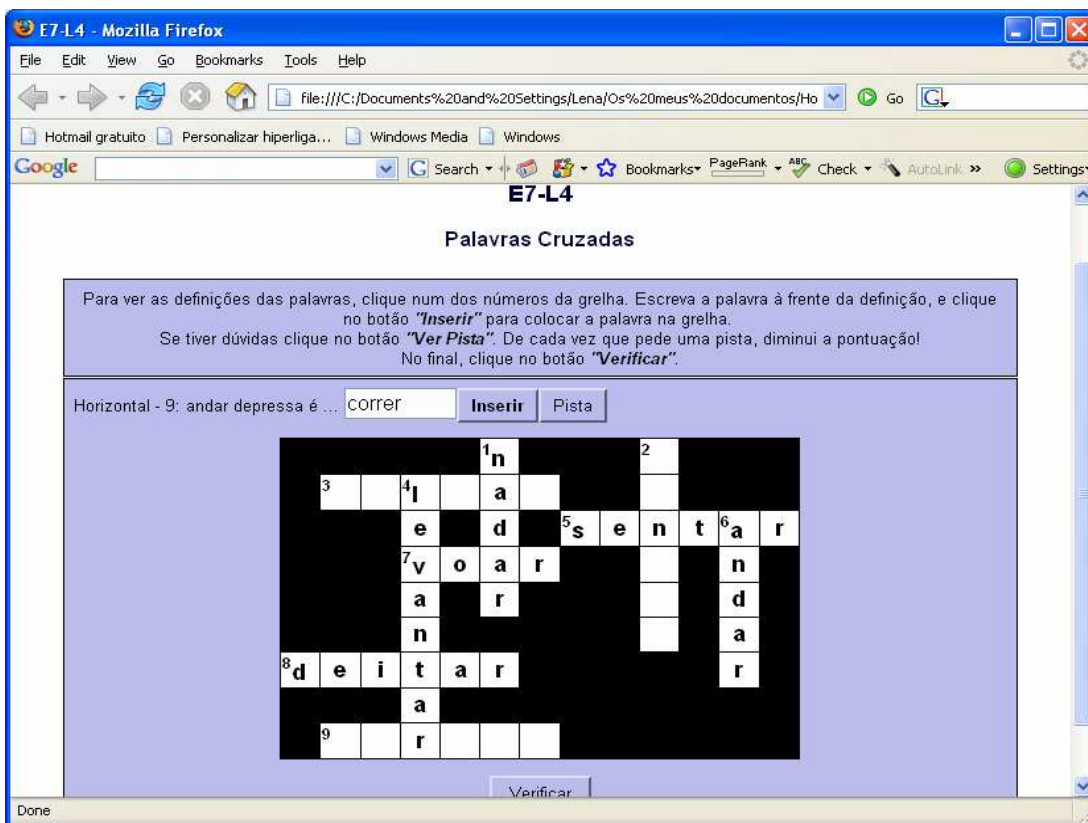


Fig. 5.17 f – Exemplo de exercício de palavras cruzadas sugeridas por frases que sugerem um verbo de acção sinónimo. (E7-L4)

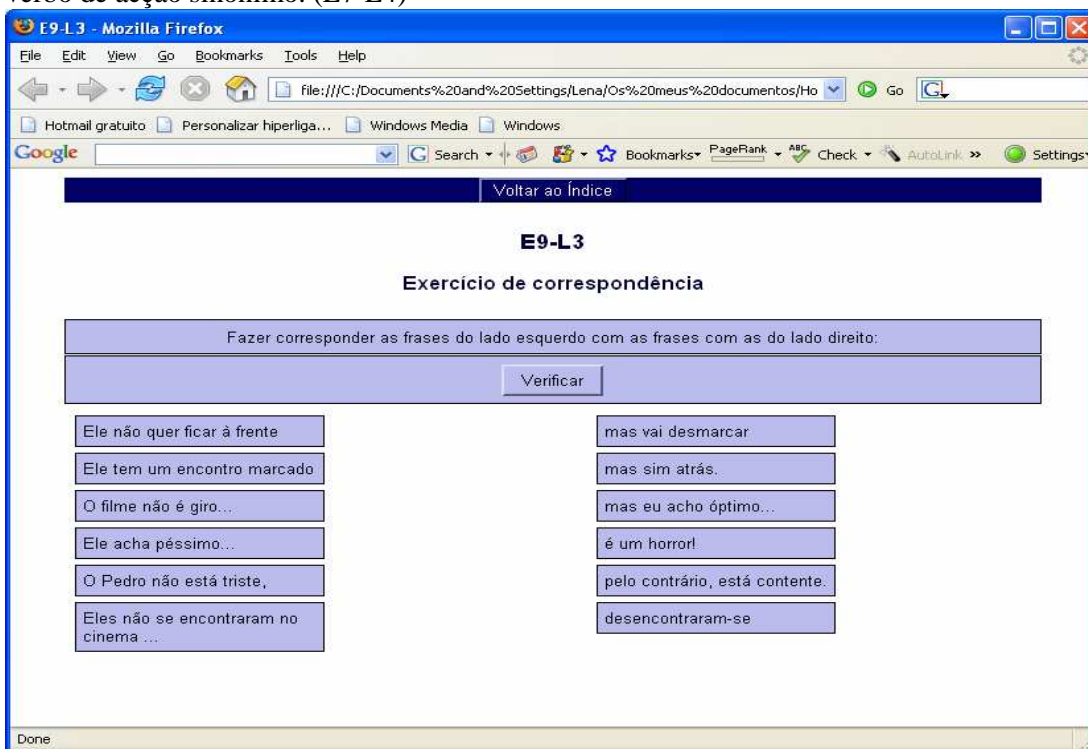


Fig.5.17 g – Exemplo de exercício lexical para associação de frases, formando frase complexa (E9-L3).

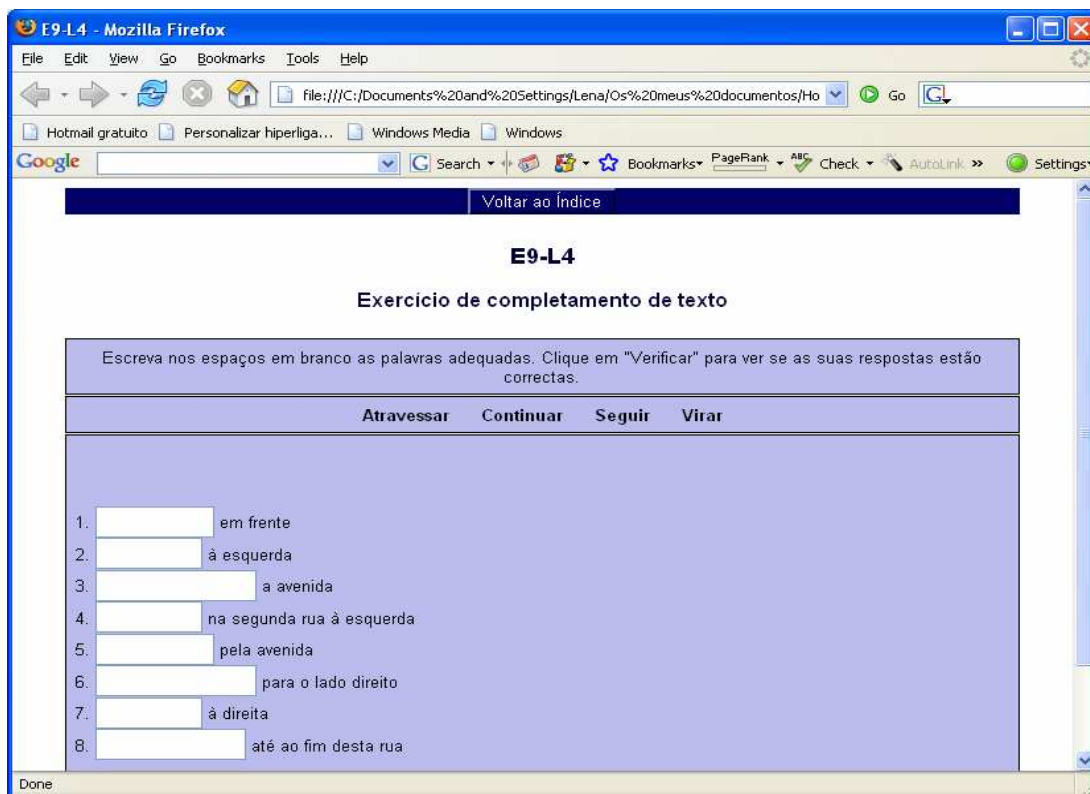


Fig. 5.17 h – Exemplo de exercício lexical que associa verbos de movimento a expressões em que frequentemente ocorrem. Neste caso concreto, a solução automática apresenta várias respostas possíveis no caso de verbos que podem ser usados na mesma frase (p. ex., ‘seguir’ em frente – ‘continuar’ em frente) (E9-L4)

5.3.3.3 Os Exercícios de Gramática

Os Exercícios de Gramática focam, essencialmente, as relações sintácticas, morfossintácticas e paradigmáticas entre palavras recorrendo, em muitos casos, às conjugações verbais sempre integradas nos contextos fornecidos e sugeridos por cada um dos Ecrãs. Estes exercícios, que estarão directamente ligados às Notas Gramaticais incluídas nos Instrumentos de Apoio, podem em vários momentos apresentar semelhanças aos tradicionais exercícios de foco em estruturas linguísticas. Têm, no entanto, em consideração o tema e o vocabulário do Ecrã em que se inserem e pretendeu-se conservar sempre a situação de uso em que surgiram de modo a ancorar as frases no contexto, facilitando também a aprendizagem indutiva. Por exemplo, a apresentação introdutória a frases complexas é feita desde muito cedo, mas sem que, num primeiro momento, seja solicitada qualquer produção do estudante. É o caso do Exercício E3-G1 (Fig. 5.18 a) no qual a atenção é orientada para a conjugação dos

verbos ‘ir’ e ‘gostar’ integrados em frases complexas (‘Ela vai ver o ... porque gosta de ...’).

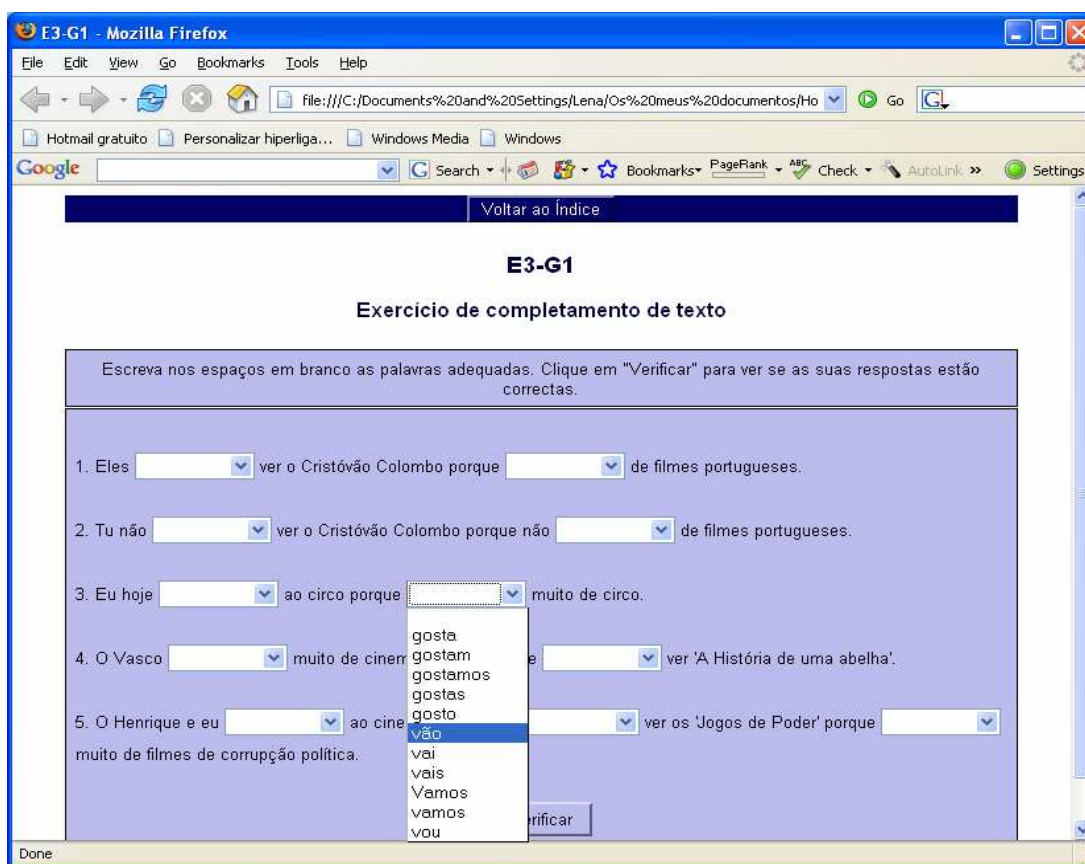


Fig. 5.18 a – Exemplo de exercício gramatical que visa treinar o reconhecimento de paradigmas verbais integrados em frase complexa. (E3-G1)

Um outro processo para treino de reconhecimento de estruturas verbais passa por seleccionar a forma de entre uma lista de outras e escrevê-la no espaço adequado. É o que acontece, por exemplo, no E4-G2 (Fig. 5.18 b) em que são colocados em paralelo ‘gostar’ e ‘preferir’ (‘Eu gosto muito de cinema mas prefiro teatro’) ou no E5-G3 (Fig. 5.18 c) que retoma uma frase produzida por uma das personagens da sequência vídeo: ‘chego a casa, bebo um chá, vejo o Telejornal e vou para a cama’, para a qual são propostos novos sujeitos que obrigam à conjugação dos verbos.

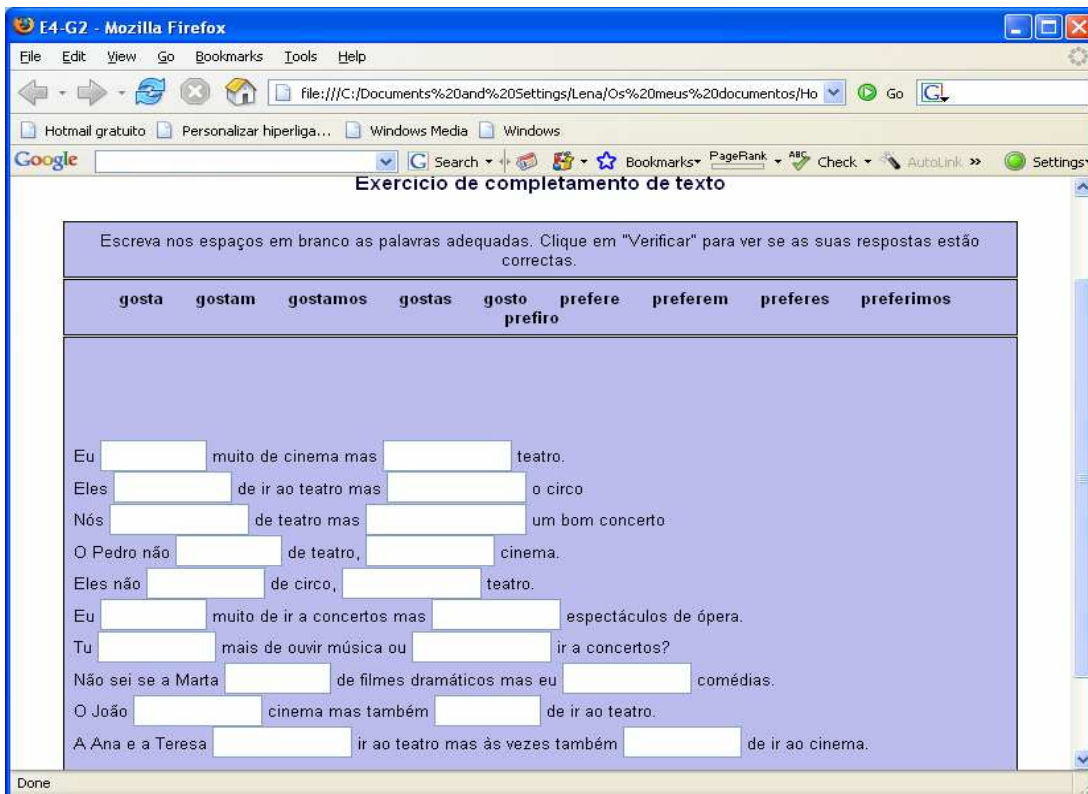


Fig. 5.18 b – Exemplo de preenchimento de espaços com selecção da palavra para escrever no espaço adequado. (E4-G2)

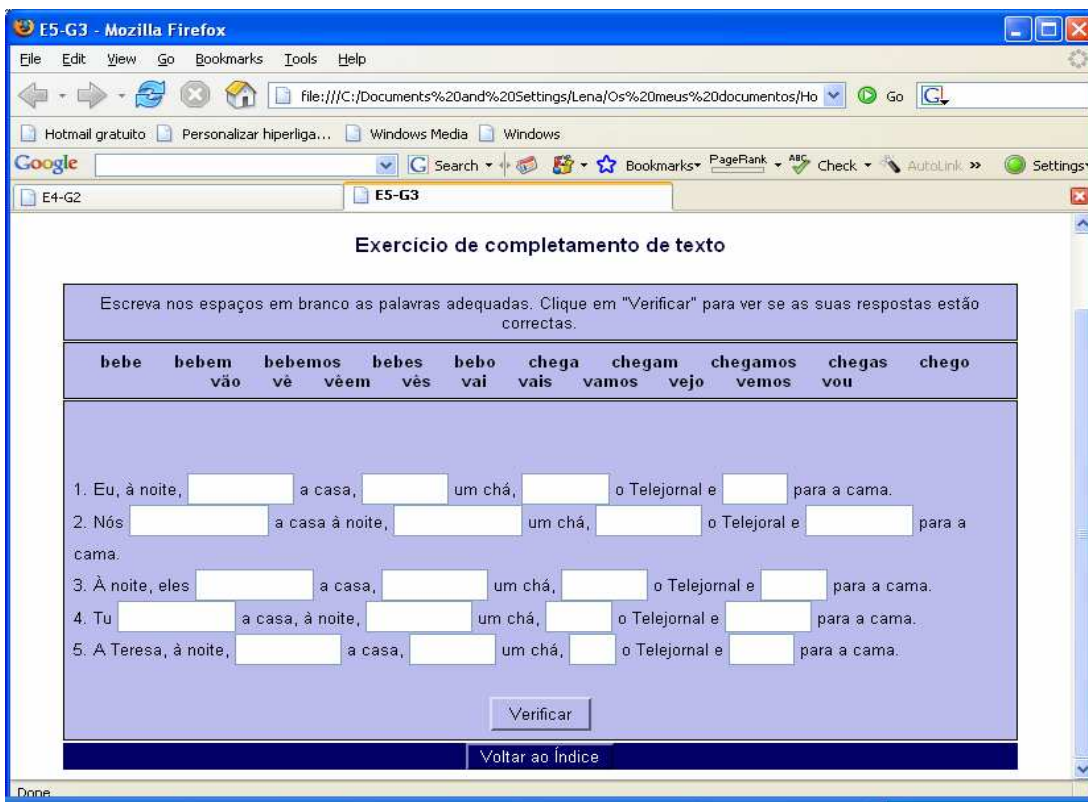


Fig. 5.18 c - Exemplo do mesmo processo com maior número de formas verbais tendo sempre a mesma frase por base (E5-G3).

Um outro exemplo, que ilustra a estratégia de reconhecimento e adequação ao longo do Módulo (sem que haja qualquer produção por parte do estudante), é formado pelos Exercícios E6-G2 (Fig. 5.19 a) em que, ao fazer incidir a atenção sobre os verbos ‘ler’, ‘ver’ e ‘ouvir’, são introduzidas discretamente duas frases completivas introduzidas por ‘saber’, mas que só em E11-G3 aparecerão sob a forma de duas frases para associar (“Ele sabe” || “que tem de...”) ilustrado nas Fig. 5.19 b.

Outras situações idênticas surgem em exercícios diversos em que é pedido que sejam organizadas as palavras, e grupos de palavras, para formar frases (p. ex., E3-G2b: Fig. 5. 20) ou para associar frases que contêm informação equivalente (p. ex., E8-G1: Fig. 5..21), ou ainda para associar frases que apresentam informação que se complementa (p. ex.: E11-G1 V. Fig. 5.22).

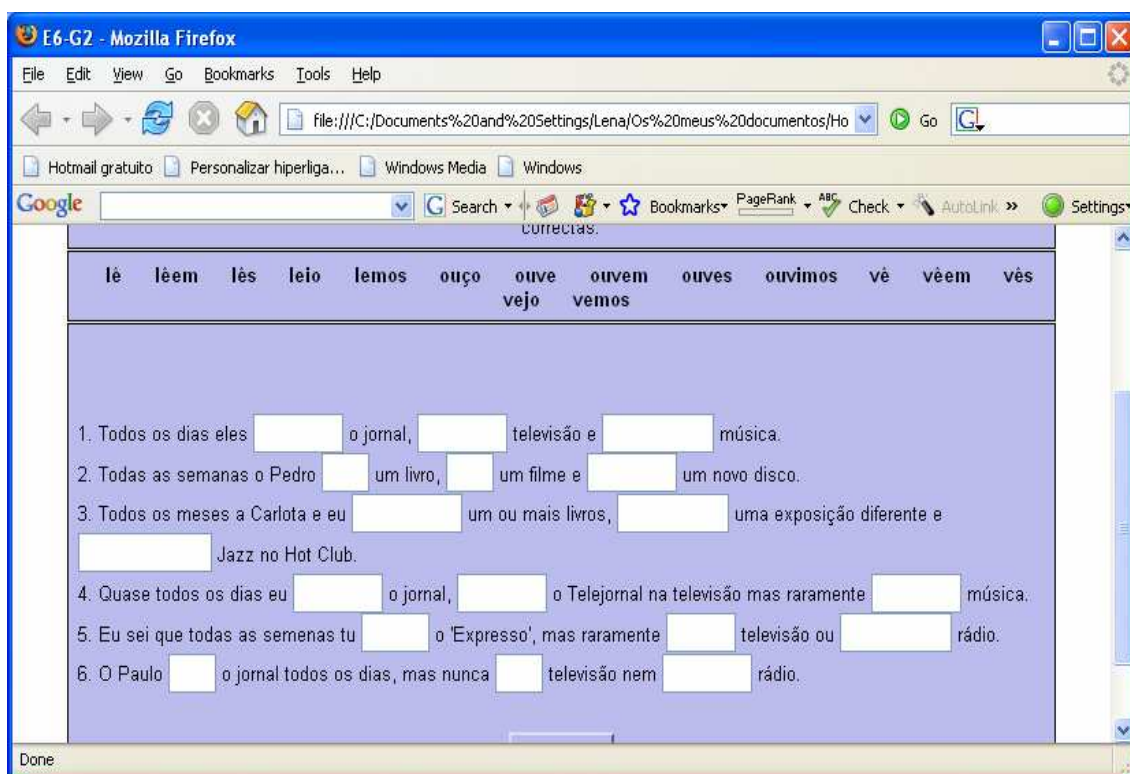


Fig. 5.19 a – Exemplo de exercício onde, discretamente, se apresentam estruturas mais complexas, sem que tal represente dificuldade acrescida para o estudante (E6-G2).

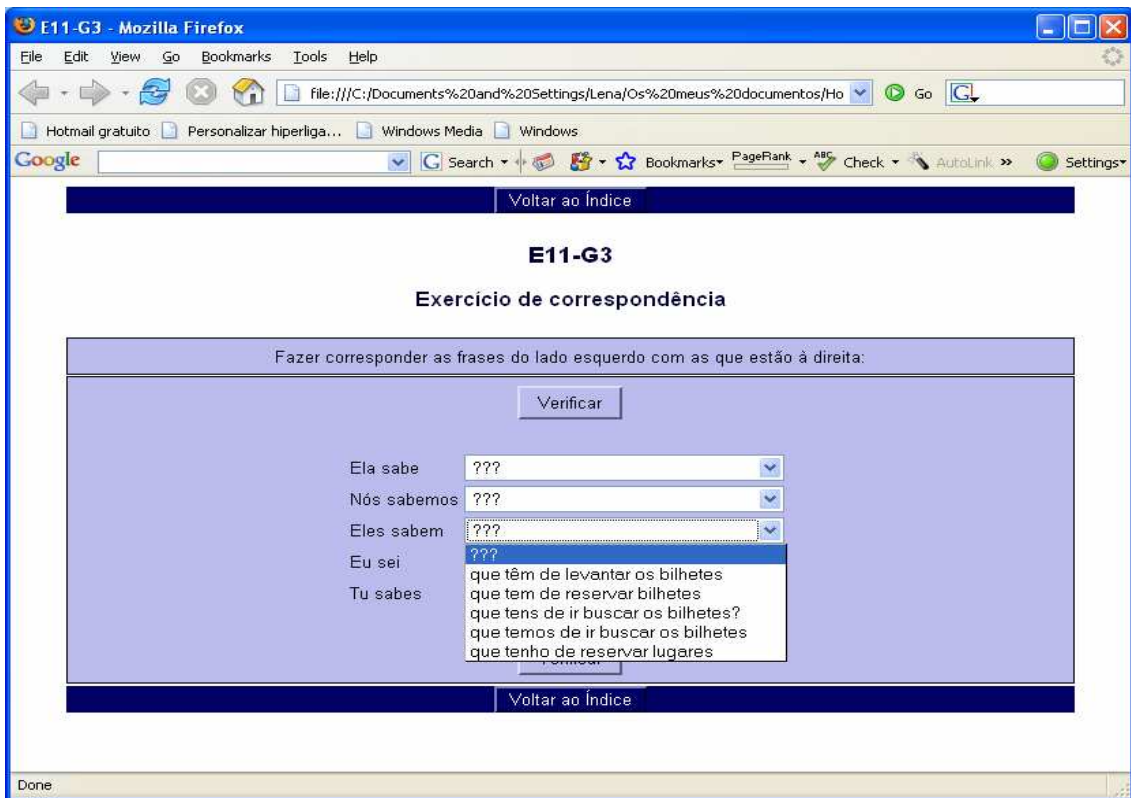


Fig. 5.19 b – Exemplo de exercício com selecção da completiva adequada no qual, por se tornar repetitivo, pode facilmente ser inferida a estrutura subjacente. (E11-G3)



Fig. 5.20 – Exemplo de um exercício em que é pedida a ordenação de palavras numa frase complexa (E3-G2 b).

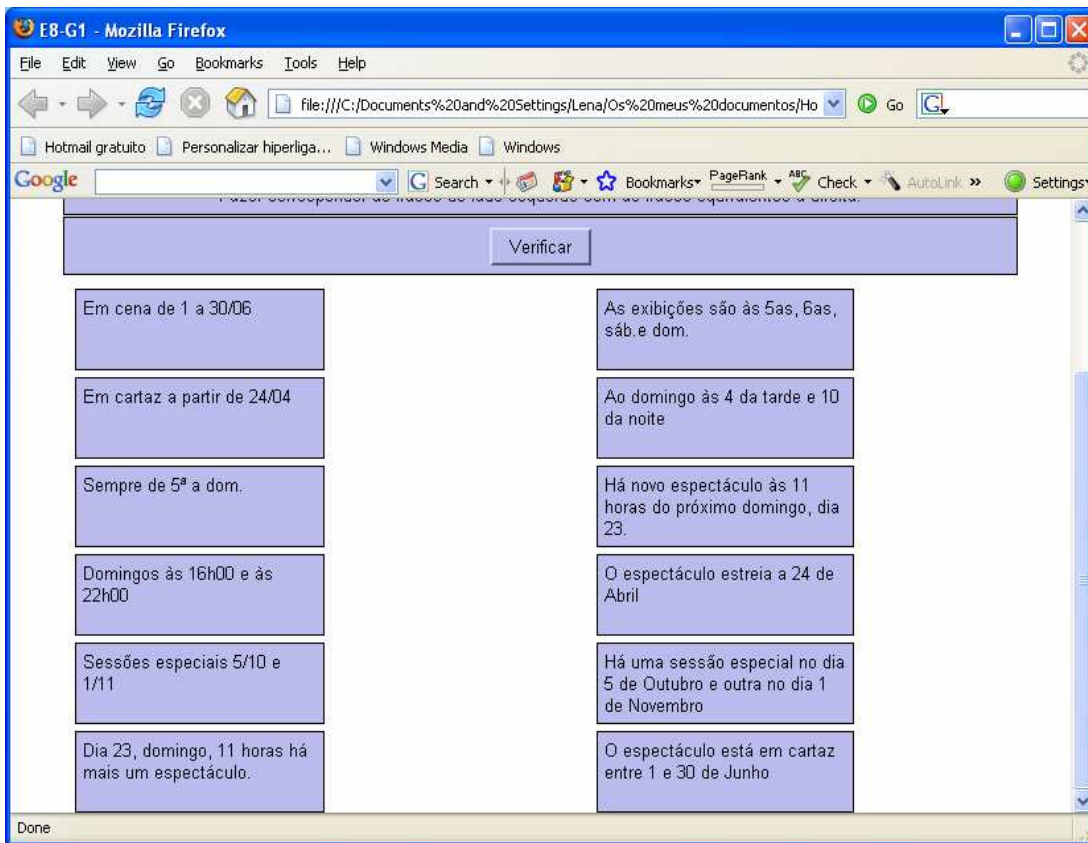


Fig. 5.21 – Exemplo de exercício que visa associar informação equivalente entre colunas (E8-G1).

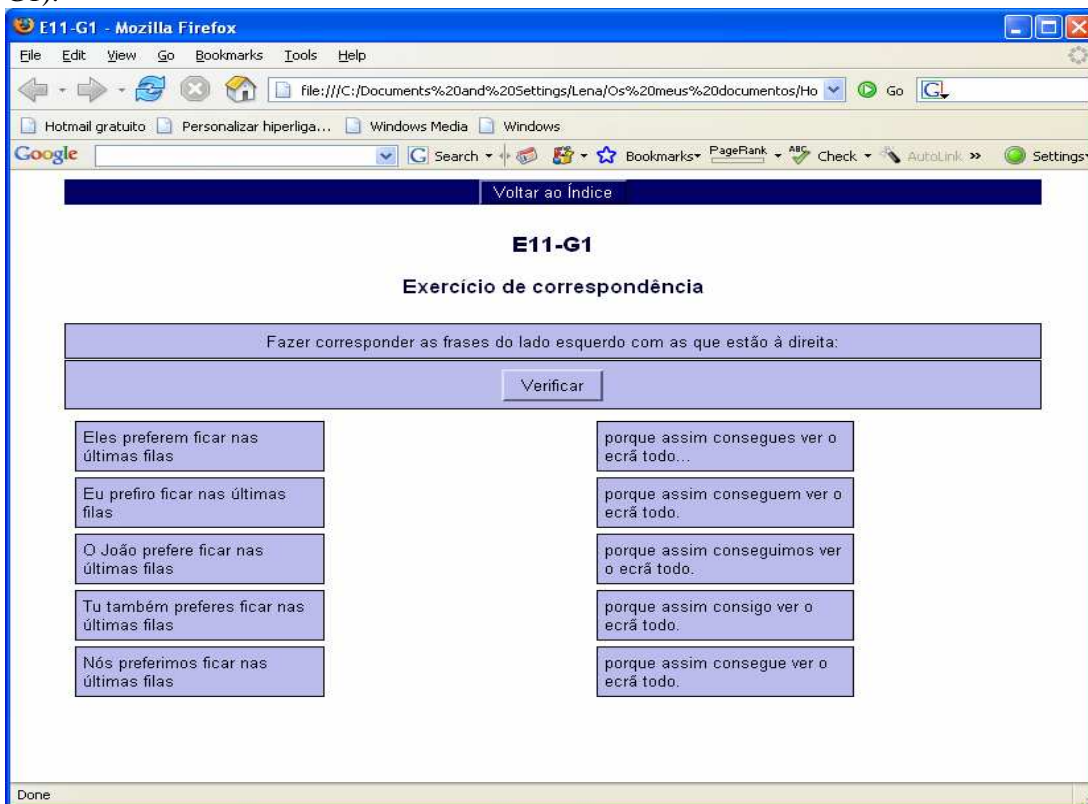


Fig. 5.22 – Exemplo de exercício gramatical para associação de frases que, estabelecendo uma relação causal, se completam pela intercompreensão entre colunas sem que haja qualquer produção por parte do aprendente. (E11-G1)

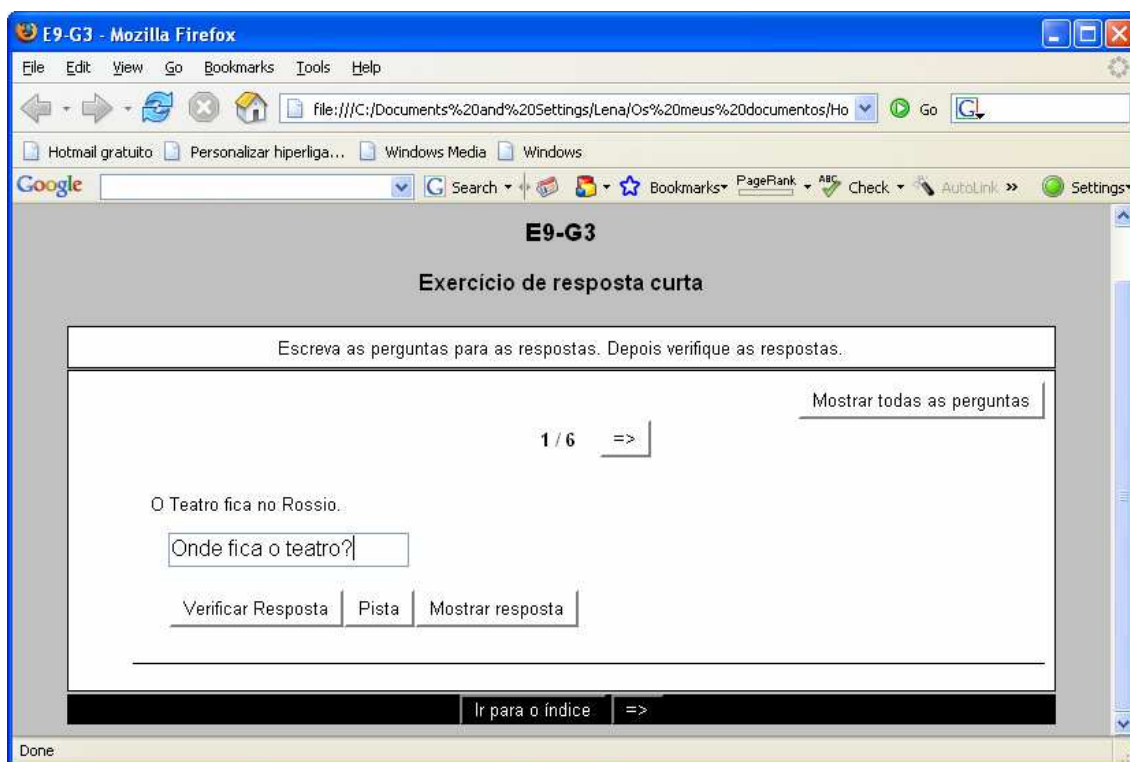
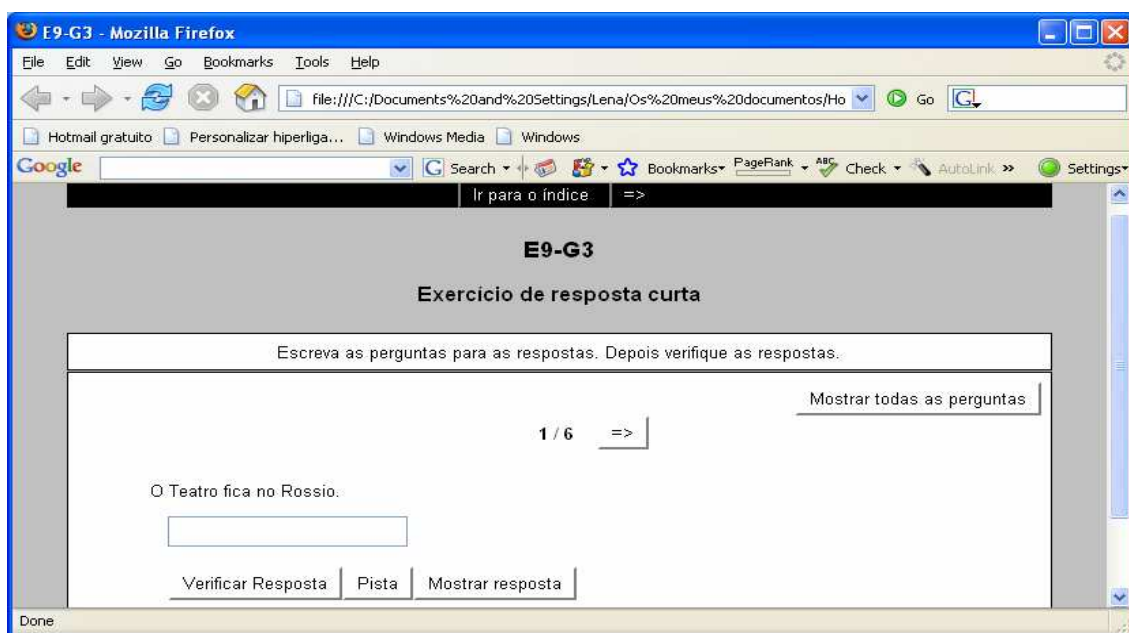


Fig. 5.23 – Exercício gramatical em que o estudante é convidado a produzir frases curtas. No caso deste exercício, o estudante deve formular a pergunta para obter a informação apresentada. (E9-G3)

Nos exercícios, em *JMatch*, nos quais o estudante compara e associa frases, há sempre a preocupação de integrar frases bastante simples, mas associando um ou outro elemento não esperado. Por exemplo em E6-G2, depois de várias expressões semelhantes “*todos*

os dias”, “todas as semanas”, entre outras, surge a expressão ”quase todos os dias”. Há igualmente a intenção de, perante frases iguais, alterar a ordem dos segmentos, deixando a possibilidade de o estudante se aperceber da mobilidade de palavras dentro das frases. É o caso, por exemplo, de E6-G1 (“Ele, quando tem tempo livre, vai nadar” e “Quando eu tenho tempo livre vou andar de bicicleta”).

Mas também é possível solicitar ao estudante a produção de pequenas frases perante informação dada. É o que se verifica, por exemplo, quando são apresentadas frases contendo informação em que é pedida a formulação de perguntas para obter essa mesma informação. No exercício E9-G3 o estudante terá de escrever a sua própria frase interrogativa correspondendo à resposta apresentada em cima (Fig. 5.23).

No exercício E10-G3, por exemplo, o estudante é posto perante uma situação na qual terá de encontrar as frases em que são usadas formas de tratamento formal por oposição a formas de tratamento informal. (Fig. 5.24)

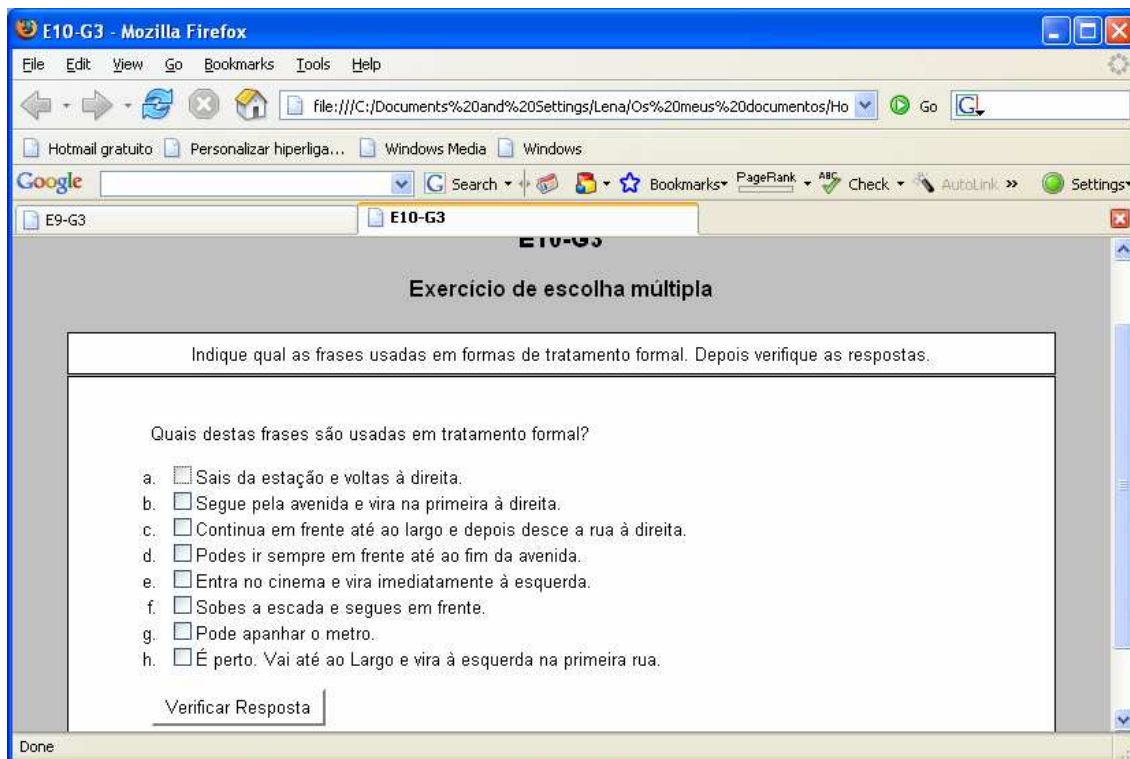


Fig. 5.24 – Exemplo de um exercício de selecção múltipla que visa a escolha de várias respostas que preenchem um mesmo requisito. (E10-G3)

Muitos outros exercícios deverão ser acrescentados aos que estão propostos neste Módulo e que aqui se encontram apenas com carácter exemplificativo. No entanto, o foco na língua para cada um dos Ecrãs ficou, aqui, distribuído da seguinte forma:

Sessão 1

Ecrã 1

'*Ir a*' – '*ficar em*'

Ecrã 2

Preposições: contracção com artigo definido

'*Ser*' – '*estar*'; '*ir ver*' ...

'*Gostar de*'

Ecrã 3

'*Achar*' (que) = '*considerar*' (que)

Concordância género e número (nome – adjectivo)

Ecrã 4

'*Ser*' – '*estar*' – '*ficar*'

'*Gostar de*' '*mas preferir*' ...

Sessão 2

Ecrã 5

'*Querer*' – '*poder*' (Ex.: *Quero mas não posso*)

'*Claro que sim*' / '*Não. Não posso*'

Ecrã 6

'*Ter*' (Ex.: *Quando tenho... vou...*)

'*ler*' – '*ver*' – '*ouvir*'

Ecrã 7

'*Fazer*' ... e '*costumar*' ...

'Ao' domingo.. / 'no' domingo

‘Várias vezes por’ dia...

Ecrã 8

Preposições: *‘De... a...’* ; *‘entre e ...’* ; *‘a partir de’*

‘Por’ (Ex.: 10€ por pessoa)

Sessão 3

Ecrã 9

Pr. Pessoais: Reflexos e Complementos Indirectos com prep. *‘Com’*

Interrogativos

Ecrã 10

‘Seguir’ – ‘subir’

‘O senhor’ vs ‘Tu’: formas de tratamento formal e informal

Ecrã 11

‘Preferir’ – ‘conseguir’

‘Saber que’

Ecrã 12

‘Encontrar-se com’ ... vs ‘desencontrar-se de’ ...

‘Telefonar a’ ...

O **Ecrã suplementar** apresenta informação nova que não será considerada na avaliação do Módulo. Essa informação pode abrir caminho para os Módulos seguintes em que será naturalmente integrada de forma mais consistente.

Ecrã 13

Frase simples – frase complexas (relativas)

Introdução à expressão de passado

Os exercícios apresentados ao longo de todo o Anexo 11 [(S) E (C, L, G, P)] estão longe de formar um conjunto completo. Pelo contrário, constituem apenas um pequeno exemplo do que deverá ser disponibilizado aos estudantes para que estes possam, de acordo com o seu perfil e ritmo de aprendizagem, construir a sua interface com o contexto. Esta área será sempre alvo de mudanças e sucessivas adequações por parte do tutor sofrendo naturalmente ‘ajustes’ perante o conhecimento do público alvo pelo que a ‘bateria de exercícios’ tenderá naturalmente a ser sempre objecto de análise.

5.3.3.5 Distribuição dos Exercícios pela tipologia de modelos ‘Hot Potatoes’

De acordo com a tipologia (e as limitações) dos modelos disponibilizados pelo programa ‘Hot Potatoes’, os cerca de cento e quarenta exercícios de Compreensão (C), de Léxico (L) e Gramática (G) que integram os Ecrãs dentro deste Módulo, ficaram distribuídos como mostra o Quadro 5.2.

Tipologia de exercícios	Compreensão	Léxico	Gramática
1. verificação de veracidade entre duas afirmações (V/F) (<i>JQuiz</i>)	E1-C1 E4-C1 E5-C1 E8-C1 E11-C1 E13-C1	E2-L5	
2. verificação de veracidade entre várias afirmações (Esc. Múltipla) (<i>JQuiz</i>)	E2-C1 E7-C3 E9-C1 E10-C1 E12-C1		E3-G4
3. verificação com resposta	E6-C1	E6-L1	E2-G1

curta (<i>JQuiz</i>)		E7-L2	E9-G3 E10-G3 E13-G2
4. junção de perguntas e respostas; (<i>JMatch</i>)	E1-C2 E3-C2 E4-C4 E5-C4; C5 E9-C3; C5 E10-C2; C5 E11-C2		
5. junção de frases e palavras (<i>JMatch</i>)	E2-C5; C6 E3-C5 E4-C3 E5-C2 E6-C2; C4 E7-C1; C4; C5 E8-C2 E11-C4 E12-C2 E13-C2	E2-L1, L2, L4 E3-L1, L2 E4-L2, L3 E5-L1 (*) E6-L3 E8-L1 E9-L1; L2; L3 E10-L1(*) ³⁰⁷ , L3 E11-L1, L2 E12-L1, L2 E13-L1, L2	E8-G1, G3 E10-G2 E11-G1, G3 E12-G1, G3
6. Selecção de palavras para o contexto (<i>JCloze</i>)	E1-C3 E2-C3 E3-C1; C4 E4-C2	E5-L4	E2-G4 E3-G1 E4-G1 E5- G2

³⁰⁷ O símbolo (*) indica quais os exercícios que, por falta de imagens e de programação adequada, não foram ainda completados.

	E13-C3		E9-G1, G2 E13-G1
7. Selecção de palavras para escrever no contexto (<i>JCloze</i>)	E1-C4 E2-C4 E6-C3 E7-C2 E8-C3; C4 E9-C2 E10-C3 E11-C2	E1-L2 E9-L4	E1-G1, G2 E2-G2, G3 E3-G3 E4-G2 E5-G1, G3 E6-G1, G2 E7-G1, G2 (?) E8-G2 E10-G1, G4 E11-G2
8. Ordenar as palavras (ou conjuntos de palavras) para formar frases (<i>JMix</i>)	E1-C5 a, b c E2-C2 a, b c E3-C3 a, b E5-C3 a, b E6-C5 a, b, c E10-C4 a, b, c E11-C3 a, b E12-C3; C4	E5-L3a b E7-L1 E8-L3a b	E3-G2 a b c d E12-G2
9. Palavras cruzadas (<i>JCross</i>)		E1-L1; L3 E2-L3 E3-L3 E4-L1 E5-L2 E6-L2 E7-L3 E8-L2 E10-L2	

		E12-L3	
		E13-L3	

Quadro 5.2 – Distribuição dos Exercícios de Compreensão, Léxico e Gramática pela tipologia *Hot Potatoes*.

Todos estes exercícios são apresentados ao longo do Anexo 11, associados aos Ecrãs de que fazem parte. Trata-se, no entanto, de uma simples descrição pelo que é de salientar que estes exercícios assim apresentados não mostram o seu grau de interactividade, apenas existente através da diversidade tipológica possibilitada pelo formato *Hot Potatoes*, nem a dinâmica que será possível desenvolver no ambiente *online*.

5.3.6 Os exercícios de Pronúncia e Prosódia

Na preparação do presente Protótipo, os Exercícios de Pronúncia e Prosódia constituem uma tentativa de ultrapassar limitações de uma aprendizagem condicionada por uma natural dificuldade inicial de contacto directo com falantes nativos e até como forma de preparar o contexto ‘a distância’ com outros colegas com quem deverá interagir na execução de actividades. Este espaço procura, assim, ser uma oportunidade de treino de oralidade, no qual o estudante é convidado a repetir pequenas frases já ouvidas em contexto, comparando a sua própria produção com o original. Mais do que simples treino de pronúncia de sons, estes exercícios procuram também alertar para o acento da frase e para a sua curva entoacional. De facto, do ponto de vista entoacional as características prosódicas do discurso espontâneo são fornecidas pela análise das estruturas melódicas e temporais da fala³⁰⁸ e a ênfase colocada no discurso espontâneo veio despoletar novas formas de análise da interacção oral, gerando, num sentido mais amplo, uma maior interligação entre os processos linguísticos e sociais. É reconhecido

³⁰⁸ As estruturas melódicas implicam a análise de duração, intensidade e frequência fundamental enquanto as estruturas temporais são fornecidas pela análise das pausas no interior dos enunciados produzidos. A conjugação destes factores permite chegar à descrição de algumas características de naturalidade e inteligibilidade da fala que, convertidas em números, constituem elementos comparativos interessantes e conclusivos quanto a velocidade de elocução (VE) e de articulação (VA) dos falantes. Estudos feitos sobre VE e VA em discurso espontâneo e discurso profissional revelam informação bastante interessante a ter em consideração na selecção de *input*, áudio e vídeo, destinado ao ensino do PE L2. Cf., por exemplo, alguns Delgado-Martins (1988), Delgado-Martins & Freitas (1992), Dias (1994).

o papel que a prosódia desempenha a nível da interpretação no discurso oral ou, de acordo com Gumperz (1996)

*É a prosódia que anima a fala e em grande parte determina as suas características localizadas. Só através da prosódia as frases se tornam ‘tomadas de fala’ e passam a ser entendidas como acções executadas por actores vivos (Gumperz 1996: x)*³⁰⁹

Esta perspectiva acentua não apenas a função comunicativa da prosódia mas também, e talvez este seja o aspecto mais importante, a necessidade de ir além do nível da frase gramatical e adoptar uma abordagem de interacção comunicativa na qual sobressaem as ‘trocas’³¹⁰ ou ‘unidades discursivas’ entre actos ilocutórios. É, pois, nesta perspectiva que os exercícios de Prosódia se integram, enquanto ‘amostras de língua’ que, pela sua especificidade, devem ser alvo de treino oral ao longo do processo de aprendizagem. São privilegiadas neste nível frases afirmativas, interrogativas e exclamativas, obviamente, já introduzidas nas sequências vídeo, e também outras paradigmaticamente correlacionadas (como é o caso, por exemplo, da conjugação verbal). Constituem também uma oportunidade para o estudante se aperceber da relação entre oralidade e escrita e de muitos dos processos fonológicos envolvidos na fala espontânea.³¹¹ No entanto, estes exercícios resultam essencialmente de trabalho empírico desenvolvido ao longo dos anos em ambiente presencial, pelo que serão sempre parcelares e exemplificativos podendo, em futuro próximo, constituir uma área de investigação importante pela maior identificação de áreas críticas na aprendizagem da oralidade em PE L2 e das suas interrelações com as diversas línguas maternas envolvidas. De acordo com os públicos, será sempre possível adequar e desenvolver outros exercícios directamente orientados para, por exemplo, palavras e pequenas

³⁰⁹ No original “*It is prosody that animates talk and in large part determines its situated characteristics. Only through prosody do sentences become turns at speaking and come to be seen as actions performed by living actors.*” (Gumperz, 1996: x) .

³¹⁰ Este termo ‘trocas’ é a tradução do termo francês ‘*echanges*’ que, de acordo com Roulet *et al.* (1985) corresponde à mais pequena unidade de interacção constituída por intervenções que representam funções ilocutórias iniciativas ou reactivas (Cf. Almeida 2005: 5, nota 9).

³¹¹ Com efeito, existem segmentos e grupos de segmentos que sofrem mutações em determinados contextos de forma sistemática, *i.e.*, processos fonológicos, sendo possível apresentar alguns tipos mais comuns. Freitas (2001: 233) apresenta-os em cinco tipos: (i) inserção, (ii) supressão, (iii) assimilação, (iv) dissimilação e (v) metátese (Duarte 2001).

frases difíceis de pronunciar, ou de entoar, por conterem sons inexistentes em certas línguas, ou curvas melódicas susceptíveis de retirar (ou diminuir) ambiguidade. O recurso à voz de síntese da Plataforma Odisseia³¹² será sempre uma mais-valia na aprendizagem da pronúncia de uma palavra, e da frase em que está integrada, ainda que sem a natural espontaneidade da oralidade.

Apesar de haver a intenção clara de treino prosódico, podem ser detectados exercícios que, integrados neste grupo, poderiam igualmente ser classificados no campo da compreensão oral. No entanto, eles situam-se numa fronteira, que poderá ser considerada (im)perceptível, entre a compreensão da oralidade e a capacidade perceptiva de ouvir em contexto, pelo que me pareceu fazer sentido incluí-los neste conjunto. É o caso de exercícios que implicam identificação de números e letras (cf. Anexo 11-S1: E2-P2; Anexo 11-S3: E11-P2), alguma produção entre ouvir e completar a frase com a(s) palavra(s) em falta (Anexo 11-S1: E3-P3; Anexo 11-S2: E6-P1) ou mesmo exercitar a leitura de um pequeno texto depois de ter reconhecido acentos entoacionais de frase e pausas (Anexo 11-S3: E13-P1; P2; P3).

Como já foi dito, as frases propostas para os exercícios de Pronúncia e Prosódia não estão, ainda, incluídas nos conteúdos a colocar na Plataforma Odisseia. Sê-lo-ão depois de encontradas as soluções mais adequadas para a sua realização *online*. Actualmente são propostos exemplos adequados a cada um dos Ecrãs, mas apenas apresentados em versão escrita e incluídas no Anexo 11, juntamente com os conteúdos escritos dos restantes exercícios.

5.3.4 As Actividades das Sessões

É expectável que os estudantes, depois de passarem pelas várias etapas propostas ao longo desta tipologia diversificada de exercícios (ou parte dela), sejam capazes de executar uma actividade semelhante à que foi protagonizada pelos falantes nativos ao

³¹² De momento, e na execução deste Protótipo, não foi ainda possível concretizar estes tipo de exercícios na Plataforma. No entanto, esta proposta constitui um desafio para, num futuro próximo, se poder instalar na Plataforma Odisseia um programa eficiente que permita aos estudantes compararem a audição da voz original com a sua própria produção.

longo das sequências vídeo que iniciaram as Sessões. Assim, grande parte da informação apresentada no *input* poderá ser usada na produção de cada uma das actividades que terminam as Sessões, repetindo de forma criativa, o que foi apresentado em cada uma. Torna-se, pois, evidente que o que será pedido aos estudantes no final de cada uma das três Sessões estará de acordo com o conteúdo dos Ecrãs da Sessão em que este se insere, acompanhando o desenvolvendo que vai evoluindo dentro do Módulo. Deste modo, as Actividades que são aqui sugeridas servem o propósito de orientar e exemplificar o que pode ser feito, mas sem esquecer que o conhecimento dos estudantes e dos locais em que se encontram podem determinar alguma adequação nas especificações apresentadas, como poderá facilmente ser constatado, por exemplo, no recurso a informação sobre transportes e a mapas de orientação (proposto na Sessão 3). É, de facto, importante ter presente o ambiente em que cada estudante se encontra, e o que para ele é ‘mais evidente’ ou ‘mais real’, por oposição ao que é ‘familiar’ para cada tutor, pois serão, provavelmente, constatações subjectivas (mesmo quando supostamente possam fazer parte de um ‘universo comum’).

As sugestões de Actividades aqui apresentadas assentam numa experiência relativamente longa de ensino presencial do Português europeu L2 em Portugal, no qual os estudantes se encontram em situação de imersão linguística. Este facto pode determinar, eventualmente, um mais elevado grau de complexidade destas mesmas Actividades quando realizadas por estudantes que não tiveram qualquer contacto com falantes nativos³¹³. Aliás, aquando da breve análise comparativa feita a manuais para o ensino da língua publicados em Portugal, ficou patente a diferença entre os que se baseiam em experiências de ensino da língua em contexto de L2 e de LE. Este é, pois, um terreno fértil para pesquisa que envolve não apenas o campo da aquisição do PE L2 mas também o da didáctica e da elaboração de materiais para ambientes de aprendizagem de língua a distância. Assim, consciente de que estas sugestões serão sempre passíveis de ajustamentos a realidades concretas, apresento-as como propostas exploratórias a testar futuramente.

³¹³ Será muito interessante, neste ambiente de aprendizagem a distância, comparar e analisar mais seriamente as oposições, e a necessária complementaridade, existentes entre o ensino da língua no contexto em que é falada e o seu ensino no contexto de língua estrangeira (Cf. Leiria 2006: 361).

As Actividades apresentadas foram também pensadas para, com facilidade, se integrarem dentro do Modelo Pedagógico já em vigor na Universidade Aberta. Assim, dentro de cada Módulo, estas Actividades correspondem às Actividades Formativas, embora mais frequentes e em maior número do que é preconizado para os cursos de 1º Ciclo e com características específicas para a aprendizagem de língua sobretudo no que se refere ao desenvolvimento da oralidade. Organizadas para cada uma das Sessões, as Actividades foram delineadas para (i) criar oportunidades de recolha de informação idêntica à que surgiu ao longo dos ecrãs, (ii) usar a língua em interacção reconstruindo, ou recriando, um ambiente similar à situação apresentada em vídeo e realizada por falantes nativos. O Quadro 5.3 apresenta sucintamente a distribuição das Actividades pelas três Sessões do Modulo.

Sessão 1	Actividade 1 A (<i>O que é que há para ver?</i>) B (<i>Quero ver o ...</i>)	A – Pesquisa individual B – Disponibilizar a informação no <i>Forum</i>
Sessão 2	Actividade 2.1 A (<i>O que faço nos tempos livres.</i>) B (<i>O que fazes nos tempos livres?</i>) Actividade 2.2 A (<i>Queres ir ao cinema?</i>) B (<i>Não posso...</i>)	A – Informação para o <i>Forum</i> B – Interacção em <i>chat</i> A – Interacção oral (convite para o cinema – X) B – Interacção oral (recusa de convite – Y)
Sessão 3	Actividade 3.1 A (<i>Fica perto do Metro?</i>) Actividade 3.2 A (<i>Queres ir ao cinema / teatro?</i>) B (<i>Onde fica o ...?</i>)	A – Pesquisa individual A – Interacção oral (convite para o espectáculo – X) B – Interacção oral (pedido para localizar – Y)

Quadro 5.3 – Distribuição e caracterização das Actividades distribuídas pelas Sessões.

SESSÃO 1

Na Sessão 1, é solicitado ao estudante uma actividade individual que tem por objectivo procura de informação em cartazes de espectáculos para seleccionar um filme, o cinema, a hora da sessão e alguma opinião de críticos. Esta informação deverá ser disponibilizada no fórum para que colegas e tutor possam aceder.

Actividade 1

1A – O que é que há para ver?

Consultar o Guia do Lazer e seleccionar um filme e enviar por e-mail ao tutor. Retirar toda a informação sobre o filme: (1) título do filme ; (2) em que cinema está; (3) sala e hora da sessão; (4) endereço do cinema; (5) classificação crítica.

Consultar o GUIA DO LAZER

<http://lazer.publico.clix.pt/>

- Procurar cinemas
- Estreias da semana
- filmes recomendados
- cinemas e sala
- horas das sessões
- classificação dos críticos

1B – Colocar no *Fórum* a sua escolha para os colegas e para o tutor.

SESSÃO 2

As Actividades da Sessão 2 seguem, naturalmente, os moldes do *input* apresentado ao longo dos Ecrãs 5 – 8. Num primeiro momento (Actividade 2.1), usando a informação recolhida na Actividade da Sessão 1, questionam um colega sobre preferências seguindo

um modelo para orientação. Num segundo momento (Actividade 2.2) desenvolvem uma situação interactivas em pares, seguindo um plano idêntico ao diálogo vídeo com que a Sessão 2 foi iniciada.

Actividade 2.1

2.1A – O que faço nos tempos livres

Recordar qual a sua actividade preferida para ocupar o tempo livre e de fim de semana... E disponibilizá-la no *Forum* para todos os colegas.

(No *chat...* e / ou no *Skype*)

2.1B – O que fazes nos tempos livres?: Preparar um pequeno inquérito para, através do *chat* e / ou *Skype*, conhecer um pouco das preferências de um colega quanto à ocupação dos tempos livres (preenchendo uma pequena grelha a fornecer) .

O que gostas de fazer nos tempos livres?
Onde? Quando? Quantas vezes por semana?
O que costumavas fazer ao fim de semana?	

Actividade 2.2

2.2A – Queres ir ao cinema?

Usar a informação retirada da Tarefa 1 e convidar um colega (X)

2.2B – Hoje não posso. (Y)

<p>X Convidar B para ir ao cinema (para ver o filme que seleccionou na Tarefa 1)</p> <p>Responde à informação</p>	<p>Y</p> <p>Pede informação sobre o espectáculo</p> <p>mas depois pede informação sobre dia</p>
--	--

<p>Responde à informação</p> <p>Lamenta e aceita a sugestão para mais tarde. Combinam melhor no fim de semana e despede-se</p>	<p>e hora do cinema</p> <p>Recusa e justifica e apresenta sugestão para mais tarde. Telefona no fim de semana</p> <p>Despede-se e agradece</p>
<p>2.2B – Escrever uma breve nota para colocar no <i>Forum</i> a razão pela qual não pode aceitar o convite.</p>	

SESSÃO 3

A primeira Actividade da Sessão 3 incide na informação nova incluída no Ecrã 10 como proposta de treino para encontrar uma localização através de um mapa. A segunda Actividade recupera a informação das duas Sessões anteriores, integrando-a numa situação interactiva mais vasta, recriando a estrutura do diálogo de apresentação que constitui o Ecrã 9 de abertura desta Sessão.

Actividade 3.1

3.1A – *Fica perto do Metro?*

Localizar o cinema no mapa, retirar contactos, morada e transportes.

Se escolher um cinema em Lisboa, pode usar o *link*

<http://lisboainteractiva.cm-lisboa.pt/>

Contém a localização, os contactos e os transportes.

Actividade 3.2

3.2A – *Queres ir ao cinema / teatro?* (X)

3.2B – *Onde fica o ...?* (Y)

X	Y
Convidar um amigo para ir ao cinema/ /teatro ou outro espectáculo	
Sugerir o filme seleccionado na Tarefa 1 (ou um outro espectáculo de teatro, música, circo, etc..)	Perguntar o que vão ver
Combinar hora e local de encontro	Aceitar o convite do amigo para ir ao (...cinema / teatro...)
Dar informação sobre o melhor transporte	Verificar direcção e transportes. Nome de rua e melhor transporta (metro ou autocarro)
Confirmar hora e local e despedir-se	Verificar a hora e o local do encontro
	Despedir-se

5.3.5 Tarefa Final

O Módulo só ficará concluído com a execução de uma Tarefa Final que o estudante realizará em conjunto com outro colega de acordo com etapas estipuladas de (1) a (5). Deste modo, os estudantes poderão recriar com nova e mais diversificada informação as

Actividades em que estiveram envolvidos ao longo das Sessões do Módulo, planeando de forma mais criativa fases que poderão ser identificadas como (1) Procurar um sítio na *Internet* com propostas de espectáculos, horários e informação crítica; (2) Seleccionar um espectáculo e justificar a escolha; (3) Convidar um colega; (4) Recriar a situação, deixando por sua livre iniciativa a recusa ou a aceitação do convite; (5) Escrever uma nota sobre o espectáculo (onde, quando, com quem, alguma caracterização ou opinião de críticos)

A Tarefa será registada, colocada no *Forum* e enviada para o tutor podendo ser equiparável a um ‘e-fólio’ de acordo com o Modelo Pedagógico em vigor na Universidade Aberta.

5.3.6 Instrumentos de Apoio

Os Instrumentos de apoio são aqui entendidos como ferramentas de consulta a que o estudante pode aceder directamente clicando num dos botões do ‘rato’, enquanto está a trabalhar em qualquer um dos Ecrãs, para, por exemplo, encontrar um sinónimo de uma palavra, obter informação cultural, tirar uma dúvida linguística, conhecer a conjugação de um verbo. Fazem, por isso, parte integrante da dimensão ‘contexto de aprendizagem’ que, como acentua White (2003), contribui para o desenvolvimento da ‘interface’ construída pelo aprendente. Para além de se ligar pontualmente a aspectos discretos, o estudante poderá aceder a todo o conjunto e visualizar globalmente o que contém cada um destes ficheiros. Este campo, a desenvolver mais exhaustivamente numa futura expansão deste trabalho (a ser executada por uma equipa interdisciplinar), deverá constituir uma extensa rede de *links* que só será exequível com apoio técnico especializado. No entanto, para a preparação do presente Módulo são apresentados os conteúdos relativos aos Ecrãs que o constituem e que complementam a execução dos diversos Exercícios.

A divisão em ‘Vocabulário’ e ‘Notas gramaticais’, não pretendendo formar compartimentos estanques, é essencialmente operatória. Por um lado, é saudável que para este nível de aprendizagem toda a informação seja exposta de forma simples não se

dispersando por múltiplas classificações; por outro, apesar de vários autores³¹⁴ defenderem que a gramática é ensinada através do léxico, esta posição tem sido re-equacionada até pelos defensores da abordagem lexical³¹⁵ pois, como já analisado no Capítulo 3, mesmo depois de aprendidos, os ‘*chunks*’ de língua são posteriormente separados e ‘ressintetizados’³¹⁶ para se integrarem em novas combinações o que justifica, por si, as breves reflexões que podem orientar o estudante a focalizar-se na forma sempre que disso sentir necessidade.

Ainda que incompleto, o Anexo 12 exemplifica (embora ainda sem um tratamento gráfico nem funcional adequados) o que se pretende com esta ferramenta de apoio à aprendizagem.

5.3.6.1 Vocabulário

Não pretendendo substituir o recurso ao dicionário de língua, monolíngue ou bilingue, este Vocabulário tem vários objectivos distintos, mas complementares. Assim, prevê-se que apresente (i) séries (números, meses, dias da semana, etc.), enquanto listas de palavras completas de modo a completar o que não pode surgir, obviamente, ao longo do *input* contextualizado; (ii) expressões coloquiais organizadas e classificadas de forma simples de acordo com o seu uso mais frequente; (iii) palavras e suas relações de sinonímia e/ou antonímia na medida em que se podem manter relacionadas com o contexto em que se integram; (iv) estruturas comunicativas com relação dialógica numa tentativa de associar de um modo sintético perguntas e respostas imediatas e mais curtas do que os revelados nos diálogos dos Ecrãs; (v) nomes culturalmente relevantes (por ex., nomes próprios) com informação simples sobre as pessoas e os espaços referidos nos Ecrãs.

³¹⁴ É o caso, por exemplo de Sinclair & Renouf 1988 e Lewis 1993, referidos em Leiria 2006: 368.

³¹⁵ Cf. Lewis 1997.

³¹⁶ Cf. também Skehan 1988, Ellis 2003, Nunan 2004, Long 2007.

5.3.6.2 Notas Gramaticais

As Notas Gramaticais contêm os aspectos linguísticos tal como surgem focalizados nos Ecrãs mas, neste espaço, apresentados de forma paradigmática de modo a melhor sistematizar o seu uso. É, por exemplo, o caso da conjugação dos verbos, das preposições e conectores frásicos frequentes referidos e trabalhados ao longo dos Ecrãs e Exercícios que, sendo bastante frequentes na língua são alvo de muitas formas desviantes por parte dos estudantes, não costumando ser explicitados em contexto de aprendizagem, como demonstra o estudo desenvolvido por Leiria (2001) analisado no Capítulo 4.

É de referir que toda esta informação assim disponibilizada está actualmente incompleta e não se encontra didacticamente trabalhada. Os quadros propostos deverão apresentar uma leitura fácil e apelativa para o estudante que precisa de informação clara e sucinta respondendo facilmente às suas dúvidas e estabelecendo ligações entre os Ecrãs, os Exercícios e as Notas correspondentes. Será aqui fundamental a presença de um ‘*designer*’ educacional ligado à concepção de materiais didácticos. No Anexo 13 são apresentadas, em formato tradicional e ainda não elaborado, as Notas disponíveis e directamente ligadas aos Ecrãs e Exercícios, apenas enquanto elementos que virão a ser alvo de um tratamento gráfico mais adequado ao fim a que se destinam.

5.4 Modelo Pedagógico e Avaliação

Um Curso de Iniciação ao Português L2, à semelhança do que se verifica em Cursos presenciais em outras Universidades dispersas pelo país, poderá, de acordo com o Modelo Pedagógico em vigor na Universidade Aberta, inserir-se nos “pacotes de formação contínua, destinando-se a profissionais que necessitam de aprofundar ou melhorar competências num campo específico do saber, como é o caso de programas curtos de formação profissional.” (Pereira, A *et al.* 2007: 39). Por um lado, estes programas de formação contínua são adequados para a “concepção e realização de

programas educativos numa vertente de projecto”, por outro, o curso ”deverá ser planeado por tópicos, ou fases de trabalho, tendo em vista a aquisição ou o desenvolvimento de um pequeno núcleo de competências desejadas e que se tornam visíveis num produto final a realizar pelos participantes” (*Id.*: 40). Estes são aspectos que se ajustam perfeitamente às características de Cursos baseados em tarefas, tal como se pretende com esta proposta para um Curso Inicial de Português L2.

No entanto, como já ficou claro nos capítulos anteriores, um curso destinado à aprendizagem de uma segunda língua apresenta especificidades que o diferenciam dos cursos que focam temáticas para o desenvolvimento de competências em áreas do saber assentes na língua materna do estudante. É natural, portanto, que tais especificidades se reflectam na própria aplicação deste Modelo Pedagógico a um curso para aprendizagem de uma outra língua que não a L1, diferindo em vários aspectos da descrição metodológica apresentada. Essas especificidades prendem-se com aspectos diversos que podem ser identificados não apenas quanto à caracterização da classe virtual, do trabalho a realizar e do número de alunos na turma, mas também, do ponto de vista metodológico, quanto ao modo de funcionamento, apoio do tutor e avaliação de interacção que não poderá ser, pelas razões já discutidas nos capítulos anteriores, exclusivamente assíncrono, como idealizado no Modelo Pedagógico (*Id.*: 41-42).

Assim, um curso desta natureza, com uma duração prevista para 80 horas, distribuído por pequenos grupos (que não deveriam exceder 6 alunos por classe virtual³¹⁷), deverá ter uma combinação flexível entre trabalho individual, colaborativo assíncrono e síncrono, buscando uma situação intermédia com a metodologia de uma disciplina do 1º ciclo de estudos em que o Plano de Unidade Curricular (PUC), o Plano de Actividades Formativas (PAF) e o Cartão de Aprendizagem (CAP) permitem “organizar e estruturar o percurso da aprendizagem” (*Id.*: 14). Para melhor clarificar esta posição, apresenta-se a informação que deverá constar de cada um destes elementos descritivos do Curso.

³¹⁷ Esta previsão deverá naturalmente ser alvo de reapreciação pois a forma como este ambiente pode decorrer, e sendo esta uma área crítica, dependerá muito das características do público (das suas L1, dos seus conhecimentos prévios, estilos e ritmos de aprendizagem, etc.). Este número, no entanto, baseia-se também na experiência de ensino presencial e de imersão linguística para este nível inicial de língua.

Ainda que em versão preliminar, parece-me ser interessante tentar enquadrar o presente Módulo no esquema mais vasto de um Curso de que será parte integrante. No entanto, este enquadramento apenas poderá apresentar a previsão de uma estrutura global sem ter ainda em consideração as conclusões que uma experimentação do Modelo proposto fornecerá futuramente. É, pois, natural que não possam ficar ainda claras nem a estrutura das aulas virtuais nem as diversas funções que os fóruns deverão ter entre pequenos grupos de estudantes e entre estes e o tutor, nem mesmo a frequência com que deverão ocorrer. O tempo calculado para trabalhar cada Módulo é de 8 horas, a distribuir ao longo de uma semana e inclui o planeamento e realização da Tarefa Final, correspondendo, assim, a uma décima parte do tempo destinado à totalidade do curso (80 horas)³¹⁸. Esta distribuição implica um ritmo relativamente rápido que poderá ser distribuído por três dias seguidos (um para cada Sessão) e os restantes para preparação e execução da Tarefa Final. Este ritmo poderá ter paragens de duas em duas semanas de modo a permitir reajustamentos avaliativos e a recolher e organizar dados para a elaboração de *corpora* destinados para o desenvolvimento de áreas de investigação que paralelamente deverão decorrer com vista a apoiar os Cursos destinados a formar futuros docentes de PE L2 já existentes.

5.4.1 Plano de Unidade Curricular (PUC)

O Curso Inicial de Português L2 a Distância, baseado numa aprendizagem por Tarefas, destina-se a estudantes e profissionais de múltiplas áreas que necessitam de aprender a língua portuguesa para comunicar em situações de quotidiano. Ver, neste Capítulo, a Secção 5.2.3 – “Caracterização do Programa do Curso”, no qual são apresentadas as ‘*Competências a desenvolver*’ a nível de produção, compreensão e interacção bem como os ‘*Temas a trabalhar*’ propostos seguindo muito de perto o *QECR*. A estas são acrescentadas as restantes componentes que compõem o PUC, i.e., a Metodologia de Trabalho, a Bibliografia e o que se espera do aprendente.

³¹⁸ Pode estimar-se que cada Sessão exija um trabalho de cerca de duas horas gasto entre Exercícios e Actividades, o que prefaz 6 horas. As duas horas restantes corresponderão à Tarefa Final do Módulo.

Metodologia de Trabalho

Num curso que assenta na execução de tarefas, o estudante deve, por um lado, (i) descobrir o seu percurso dentro do ambiente de aprendizagem, procurando ver e compreender as sequências vídeo que exemplificam as tarefas executadas por falantes nativos, (ii) conhecer os exercícios existentes a partir de cada Ecrã e, por outro, (iii) realizar as actividades individuais e colaborativas propostas que conduzem à preparação e execução da tarefa final de cada Módulo. Estima-se em 6 horas (2h por Sessão) o tempo que o estudante deverá necessitar para trabalhar cada Módulo antes de se preparar para a Tarefa. No entanto, esta estimativa não pode ser tomada de forma rigorosa pois, na realidade, ela prende-se com factores diversos (ponderáveis e imponderáveis) que se ligam naturalmente, entre outros factores, com os conhecimentos prévios dos aprendentes.

Bibliografia a trabalhar

Dada a especificidade de um Curso como este, nesta rubrica não será trabalhada uma bibliografia no sentido tradicional mas sim algumas obras de referência pontual como informação disponibilizada na *web*, útil para a execução de Actividades, e, também, gramáticas, dicionários, cadernos de exercícios e manuais que, para o caso do Português europeu L2, deverão ser indicados pelo tutor de acordo com as características do público e do curso.

O que se espera do estudante

Depois de compreender a sequência vídeo de cada Sessão, o estudante deverá encontrar e construir o seu próprio caminho de aprendizagem, treinando-se através dos exercícios de correcção automática (em parte ou na totalidade) para se envolver depois nas Actividades propostas, procurando interagir com, pelo menos dois, colegas de modo a trocar ideias, preparar e planear as Actividades e a Tarefa. Para mais informação, ver a Secção 2.3 , neste mesmo Capítulo.

5.4.2 Plano de Actividades Formativas (PAF)

Como já foi referido, a especificidade de cursos desta natureza exige maior número e diversidade de Actividades Formativas uma vez que tanto a fluência como a correcção no uso da língua dependem essencialmente das Actividades a realizar dentro de cada Módulo, pelas interacções que podem ser despoletadas e mantidas, com especial relevo para as que requerem interacção entre colegas, preparando-os para a Tarefa Final do Módulo. Recordando que, por um lado, estas Actividades são consideravelmente mais pequenas e em muito maior número do que as que são concebidas para uma Unidade Curricular do 1º ciclo de estudos, e, por outro, que o papel do professor terá também um ritmo diferente, prevê-se que em cada Módulo haja (i) (três) intervenções do tutor (preferencialmente através do *Skype* ou outro processo de VC), servindo a primeira para apresentar o Módulo e os seus objectivos, organizar os pares (ou pequenos grupos) de estudantes que deverão colaborar mais directamente, a segunda para interagir com os grupos no fim da última Sessão e a terceira para avaliar a Tarefa Final do Módulo; (ii) (três) Actividades Formativas, cada uma articulando trabalho individual e colaborativo, correspondentes ao que é proposto no final de cada Sessão; (iii) interacções várias, em dias predeterminados, inter-grupos de modo a realizarem entre si as Actividades Formativas e (iv) (um ou dois) fórum(ns) depois da segunda e/ou terceira Acções Formativas para esclarecimento e correcção de dúvidas surgidas para preparar e/ou durante a execução das Actividades Formativas

5.4.3 Avaliação – Cartão de Aprendizagem (CAP)

Calendário que o estudante deve cumprir

A necessidade de um contacto directo com a língua alvo, exige um ritmo intenso tanto para o estudante como para o(s) tutor(es) envolvido(s). Embora deva ser ainda sujeito a experimentação, prevê-se que cada grupo de dois estudantes possa, ao longo de cada semana, para cada Módulo, gerir o seu tempo de modo a completar no 1º dia – 1ª Sessão + AF1 (4ª feira ?); no 2º dia – 2ª Sessão + AF2 (5ª feira ?); no 3º dia – 3ª Sessão + AF3

(6ª feira ?); 4º dia – preparação da Tarefa (2ª feira ?– respostas às dúvidas colocadas) e no 5ª dia – execução da Tarefa – (3ª feira ?– Tarefa equivalente a e-fólio ‘x’).

O ritmo aqui proposto corre o risco de ser demasiado compactado no tempo, ou não. De facto, só a experiência poderá mostrar qual, ou quais, os ritmos adequados aos diversos alunos. Será aconselhável que os grupos de estudantes possam alternar ao longo dos Módulos de modo a que no final do Curso todos os colegas tenham tido oportunidade de interagir entre si. Também é necessário reconhecer que este ritmo é exigente para o próprio tutor que terá de dar respostas em muito curto tempo, implicando horários de atendimento que deverão ser alvo de análise futura.

Avaliação

Seria ideal que todos os estudantes pudessem produzir os dez e-fólios previstos para o Curso, *i.e.*, um e-fólio por Módulo com uma cotação máxima de dois valores. No entanto, é igualmente compreensível que tal nem sempre seja exequível, pelo que a paragem de uma semana no final de cada dois Módulos pode permitir encontrar um tempo de reajustamentos para terminar os e-fólios correspondentes.

Deverá ser obrigatório que cada estudante realize pelo menos cinco dos dez e-fólios previstos. Utilizando, também neste curso o Cartão de Aprendizagem (CAP), o estudante verá anotados os resultados dos e-fólios realizados permitindo gerir assim o tipo de avaliação final a que deverá ser sujeito no final do Curso. Os estudantes que tiverem realizado com sucesso pelo menos seis dos dez e-fólios, tendo no seu total uma nota superior a 10 valores, poderão ser dispensados de avaliação final a menos que queiram melhorar a sua nota. Os restantes deverão ser sujeitos a uma prova final cuja estrutura estará ligada ao que tiver sido trabalhado ao longo do Curso.

5.5 Síntese

O Capítulo 5, depois de uma breve retrospectiva sobre o Ensino do Português europeu L2 a Distância em Portugal, apresenta um Protótipo que poderá servir de Modelo para a construção de Módulos para um Curso Inicial de Português – Língua não materna a

Distância, Baseado em Tarefas. Este poderá originar um Projecto para a concepção de Cursos de Língua Portuguesa a Distância dentro da Universidade Aberta, dando continuidade à vasta tradição de que é detentora.

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)³¹⁹, o Módulo apresentado contém elementos que procuram, de forma integrada, contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem flexível. É nesse sentido que surge, por um lado, uma organização em **Sessões**³²⁰, criando 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) e, por outro, informação específica introduzida em **Instrumentos de Apoio**³²¹, como **Vocabulário** e **Notas Gramaticais**, equiparáveis a ferramentas para consulta, a que o estudante poderá aceder em qualquer momento do seu trabalho contribuindo para, de uma forma simples, apresentar informação sociocultural, lexical e gramatical pertinente, ajudando-o no desenvolvimento das etapas que conduzem à execução de **Actividades** (individuais e colaborativas) bem como da **Tarefa Final** do Módulo.

Na realidade, o conceito de Tarefa surge transversal a todo o Módulo (e a todo o Curso) de que o Protótipo pretende ser Modelo. 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, na sua L1, seriam executados de uma forma ‘quase automática’. 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 do desconhecimento de códigos sócio-culturais, lexicais, morfossintácticos, fonológicos, entre 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

³¹⁹ Cf. Anexo 4.

³²⁰ Cf. Anexo 11.

³²¹ Cf. Anexo 12.

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.

O Programa para um Curso de nível inicial (A1) de PE L2, composto por dez Módulos, visa desenvolver as competências de **produção, compreensão e interação** dentro de áreas temáticas interrelacionadas com os temas apresentados conforme descritos no *QEER* para este nível de língua. Para a construção do Protótipo e partindo do tema ***Tempos livres e diversões*** foram, então, estabelecidos, na linha do proposto por Ellis (2003) e Nunan (2004), os **objectivos**, o **input** e os **procedimentos**:

(1) **Objectivos** para (i) compreensão de leitura e (ii) de oralidade, para (iii) produção oral e (iv) escrita e para (v) interação oral e (vi) escrita;

(2) **Input**, formado por textos orais ‘interpretados’ por falantes nativos e registados em vídeo e textos autênticos retirados da imprensa, da rádio, da televisão, entre outros;

(3) **Procedimentos** onde estão incluídos os exercícios, actividades e outros instrumentos de apoio para a execução de tarefas que directamente se interrelacionam com sequências instrucionais (i) externas através de uma delimitação do contexto, de desenvolvimento controlado de prática até ao uso mais criativo da língua (na linha de pensamento de Nunan 2004) e (ii) internas desenvolvidas no interior de cada Ecrã, onde se formam sequências implícitas por entre a diversidade de tipologia e de complexidade dos múltiplos exercícios com correcção automática. Cabe a cada estudante a exploração de todo o ambiente que, ilustrado pelos Ecrãs, (i) desenvolve e articula exercícios apoiados por instrumentos de consulta a que o estudante poderá aceder livremente, (ii) permite contactar com colegas e tutor tanto de forma síncrona como assíncrona e (iii) possibilita a concretização de Actividades que preparam o planeamento e execução da Tarefa Final.

No final do Módulo, de que aqui se apresenta o Protótipo, os aprendentes terão tido oportunidade de (i) seleccionar vários espectáculos partindo de periódicos ou de sítios na *Internet* e com base em opiniões de críticos e breves descrições; (Sessão 1)

(ii) convidar e recusar o convite, justificando a recusa com outras ocupações simultâneas relacionadas com outras ocupações de tempos livres; (Sessão 2)

(iii) convidar e aceitar o convite, pedindo informação paralela caminho a seguir e fazer reserva de bilhetes e escrever pequenas mensagens sobre o espectáculo e alteração de planos. (Sessão 3)

Como forma de preparação para a execução destas etapas, cada Ecrã apresenta o *Input* de base para a execução de Exercícios (articulados entre Compreensão, Léxico, Gramática e Pronúncia - Prosódia) que se orientam para a concretização das Actividades não apenas pelas naturais repetições de vocabulário e estruturas mas também pela aprendizagem indutiva que se gera por entre a diversidade tipológica dos Exercícios e a flexibilidade com que cada estudante vai explorando e interagindo com o ambiente e, como especificado em White (2003), desenvolvendo a sua interface com o contexto.

Se ao longo das Sessões podemos assistir ao desenvolvimento de uma estratégia global por onde se organizam os temas gerais do Módulo, é ao nível de cada Ecrã que é apresentado o *input* específico e elaborado assim como os restantes princípios metodológicos preconizados em Doughty & Long (2003) e que vão sendo explorados o léxico, a gramática e as situações de comunicação que, depois de treinados em Exercícios vão integrar as Actividades individuais e colaborativas propostas no fim de cada uma das Sessões, completando o círculo quando é realizada a Tarefa Final.

Por ser desenvolvido no âmbito de um Projecto de Doutoramento integrado na Universidade Aberta, este Protótipo pretende também prever a sua adequabilidade ao Modelo Pedagógico em vigor nesta Universidade inserindo-se nos “pacotes de formação contínua” previstos. Nesse sentido, procurei enquadrar não apenas um sistema de interacção dos intervenientes no curso (entre aprendentes e tutor e entre aprendentes) mas também um sistema de avaliação que respeita o ritmo exigido no seio de cada Módulo e no conjunto dos dez Módulos que completam o Curso. O facto de se tratar de um curso destinado à aprendizagem de uma L2 torna-o diferente de cursos que desenvolvem temáticas na L1 dos alunos e diferente também dos Cursos de Língua não materna destinados a estudantes com a mesma L1. Requer, por isso, alguns cuidados que se reflectem na aplicação do Modelo Pedagógico e no número de estudantes por classe bem como na caracterização da classe virtual, no trabalho do tutor e na avaliação das actividades e tarefas desenvolvidas tanto síncrona como assincronamente.

6. Reflexões finais e conclusões

A procura de caminhos para a consecução dos objectivos apresentados, conduziu-me a uma reflexão mais aprofundada em áreas aparentemente dispersas, tentando encontrar linhas de força susceptíveis de criarem interrelações harmoniosas entre si que permitissem (1) a construção de um ambiente virtual para a aprendizagem do Português europeu como língua não materna (PE L2), associando as tecnologias de informação e comunicação disponíveis para educação a distância a conteúdos para o ensino e para a aprendizagem da língua e (2) a preparação de um protótipo correspondente a um Módulo para um Curso Inicial de PE L2 baseado em Tarefas e destinado a um público adulto falante de outras línguas.

Para a realização destas duas propostas, foi necessário conhecer melhor (i) as teorias de ensino e de aprendizagem de línguas não maternas com destaque para um Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), (ii) os estudos desenvolvidos sobre Aquisição do PE L2, os materiais didácticos publicados em Portugal e a sua relação com o Ensino de Língua Baseado em Tarefas, (iii) as potencialidades da combinação das diversas tecnologias disponíveis para a aprendizagem de línguas a distância, com especial relevo para o desenvolvimento de situações interactivas, para, assim, (iv) tentar conjugar tecnologias de Educação a Distância (EaD) com a aprendizagem do PE L2 explorando todas as possibilidades para manter viva a interacção entre estudante(s) e professor, entre estudantes e entre estes e falantes nativos.

Os trabalhos de investigação sobre ensino de uma L2 a distância parecem ter sido mais centrados em experiências de *mediação* que visavam interligar salas de aulas presenciais com outras salas de aula distantes, desenvolvendo contactos entre os estudantes aprendentes de uma mesma L2 e a sua relação com a tecnologia (cf., por ex., Chun 1994; Kern 1995; Salaberry 2000; Blake 2000; Warschauer 2005). Na sequência de tais experiências, outras situações mais elaboradas foram sendo exploradas, tendo privilegiado o diálogo entre estudantes e colegas, em que cada um procurava aprender a língua do outro, desenvolvendo, deste modo, uma aprendizagem intercultural (cf., por

ex., Furstenberg 2001, 2004; Belz 2003; Kramsh 2003; O'Dowd 2004, 2006; Thorne 2006, 2007). Comparativamente, a construção de ambientes para o desenvolvimento de cursos para o ensino e aprendizagem de uma L2 a distância tem recebido uma atenção menor, centrando-se na preparação de CD-Roms com apoio de SGA (cf., por ex., Stambi & Bouvet 2003, Blake & Delforge 2005). No entanto, a aplicação ao ambiente a distância de uma metodologia de ensino de L2 baseado em tarefas parece não ter tido ainda uma atenção visível. Doughty & Long (2003) são os autores que, numa perspectiva teórica, se ocuparam do assunto ao apresentarem as linhas gerais para a implementação de um ambiente psicolinguístico ideal para a aprendizagem de línguas estrangeiras a distância. Constataram que as propostas para ensino de línguas baseado em tarefas surgidas nos anos anteriores eram pouco consistentes e pouco mais do que “instrumentos de prática comunicativa cobrindo programas estruturais” (2003: 50)³²².

6.1 Resultados

Com o presente trabalho, acredito ter mostrado as potencialidades da Educação a Distância para o Ensino do Português europeu língua não materna recorrendo a uma metodologia comunicativa que promove o uso da língua em situações concretas do quotidiano. Especificamente, foi criado um ambiente que apresenta:

- *Input* em vídeo, *scripto* e áudio exemplificativos de tarefas executadas por falantes nativos e de textos em que elas se baseiam bem como outros documentos tematicamente interrelacionados;
- Exercícios orientados para a compreensão dos documentos apresentados;
- Exercícios de vocabulário para expansão lexical tematicamente integrados;
- Exercícios de gramática sugeridos pelos próprios documentos e estruturalmente expandidos;
- Exercícios de pronúncia e prosódia a partir de segmentos retirados do *input*;
- Propostas de actividades individuais para treino orientado na procura e contacto com documentos idênticos aos apresentados anteriormente;

³²² No original *Some have been little more than “communicative” practice devices for the covert delivery of structural Syllabuses (...)* (Doughty & Long 2003: 50)

- Propostas de actividades colaborativas para treino orientado de tarefas idênticas às realizadas por falantes nativos inicialmente apresentadas;
- Proposta de uma tarefa final em que, de forma mais criativa, são repetidas as fases de treino por que passaram os estudantes;
- Instrumentos de apoio léxico-gramatical para ajuda na compreensão e resolução de dificuldades surgidas ao longo da realização de exercícios, actividades e tarefa.

Através da concepção do Protótipo foram revelados muitos aspectos positivos que poderão vir a integrar um Curso Completo para Aprendizagem de PE L2 a Distância. No entanto, e como já foi referido antes, há ainda alguns problemas técnicos por resolver no que se refere

- *Software* para trabalhar a pronúncia e a prosódia de modo a que o estudante possa ouvir, repetir e comparar a sua produção oral;
- Hiperligações entre os diversos campos, i.e., documentos, exercícios, actividades e instrumentos de apoio;
- Adequação técnica de *design* educativo e gráfico para a apresentação do Módulo e para melhor se compreender a interrelação que se estabelece entre todos os campos.

Só depois de resolvidos os problemas técnicos fará sentido proceder-se a testes com estudantes para se estudar em pormenor

- O funcionamento dos exercícios não apenas quanto à sua estrutura e sequência mas também quanto aos graus de complexidade interna;
- A articulação dentro de cada tipo de exercícios, entre as quatro tipologias de exercícios, as actividades e os instrumentos de apoio;
- As estratégias que ajudem os estudantes a construir a sua própria interface entre conteúdos e ambiente de aprendizagem;
- Os processos de comunicação com o tutor e entre colegas;
- As instruções específicas para a execução de actividades e o *feedback* do tutor;
- O desenvolvimento concreto da tarefa final e sua avaliação.

Estaremos, assim, em condições de avançar para a construção de um Curso de Iniciação ao PE L2 a Distância para o nível A1 de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR 2001). O nível A2 não deverá representar um novo programa de curso, mas antes um acréscimo ao nível de mais *input*, exercícios e actividades mais elaboradas tanto a nível lexical e de treino estrutural como a nível interactivo.

6.2 O Protótipo e a aprendizagem baseada em tarefas

O Curso, de que o Protótipo procura exemplificar um Módulo, é destinado ao nível A1 de Português europeu como língua não materna para estudantes jovens adultos, com uma duração estimada de oitenta horas, distribuídas por dez Módulos de oito horas cada. Procura ajustar-se ao Modelo Pedagógico em vigor na Universidade Aberta e está previsto para pequenos grupos (entre seis e dez estudantes), conjugando trabalho individual e colaborativo de forma flexível. Para isso, deverá situar-se numa posição próxima da metodologia de uma disciplina de 1º ciclo, que apresenta uma organização estruturada do percurso de aprendizagem, pela conjugação do Plano de Unidade Curricular (PUC), do Plano de Actividades Formativas (PAF) e do Cartão de Aprendizagem (CAP). Na realidade, a proposta de distribuição das Actividades Formativas deverá ser alvo de experimentação antes de ser levada à prática, tal como deverá acontecer com todo o Protótipo.

A inexistência de materiais didácticos orientados para uma metodologia baseada em tarefas no ensino e na aprendizagem de PE L2, quer em sala de aula quer a distância, talvez tenha deixado margem, por um lado, para uma maior criatividade, usando a experiência de ensino presencial mas, por outro, deixou visível um trabalho construído ‘sem rede’, por não ter conhecimento de cursos com as características aqui propostas (nem mesmo para outras línguas). Sobre este trabalho, e em volta da sua concretização num Curso de Português a Distância, muita investigação deverá ser realizada de modo a consubstanciar um Modelo que possa crescer com a segurança de um trabalho experimentado. No caso presente, procurei integrar uma área temática comunicativa, social e culturalmente relevante construída em três pilares assentes em (i) propostas

metodológicas que visam estimular formas dinâmicas de aprender uma língua, (ii) dentro de um ambiente de aprendizagem a distância em que o próprio aprendiz pode criar a sua interface interagindo com o contexto e (iii) usando instrumentos que descrevem níveis de proficiência na aprendizagem das línguas. De facto, a interpretação da informação apresentada em cartazes de espectáculos, a formulação de convites com recusa e aceitação, bem como a transformação em comunicação escrita da informação oral e o valor social e cultural do próprio espectáculo são aspectos importantes na aprendizagem da língua que se repercutem num entendimento mais alargado de descoberta intercultural. Os conteúdos necessitam de ser articulados tecnicamente no seu interior por especialistas informáticos de Programação e Computação Gráfica exigindo um *design* educacional ajustado, áreas que ultrapassam em muito o âmbito desta dissertação. Na realidade, é imediata a constatação da elementaridade de apresentação gráfica em toda a estrutura modular. Também o grafismo dos exercícios, das propostas de actividades e de todos os instrumentos de apoio necessitam de um trabalho sério para tornar visíveis as subdivisões existentes e as diversas interrelações que se podem estabelecer entre elas. Sem essa informação elementar não é natural nem imediato o tipo de trabalho que o aprendiz poderá realizar a partir do *input* tal como está apresentado neste Protótipo. A configuração entre Sessões, Ecrãs, tipologia de Exercícios, Actividades e Instrumentos de apoio exige igualmente um ‘tratamento técnico’ que não podia ser desenvolvido no âmbito desta dissertação por ultrapassar a minha área de competências. De igual modo, os exercícios de pronúncia e de prosódia têm um papel importante dentro do Módulo, função que o Protótipo não pode mostrar por falta de *software* adequado. Espera-se que cada aprendiz possa ouvir, repetir e comparar a sua produção com o texto original, aproximando-se tanto quanto possível da produção de um falante nativo. Por enquanto esta ideia terá de ser feita com a tecnologia *Windows Media Player*, ou outra equivalente, que não permite a visualização do som recebido e produzido nem através de curvas entoacionais nem com recurso a espectrogramas.

Também a inexistência de realização de trabalhos colaborativos a distância não permitiu levar mais longe o grau de exploração provável das actividades propostas nem um delinear mais preciso da Tarefa Final. De facto, estas actividades reflectem exteriormente o que delas se espera como se de trabalho presencial se tratasse, parecendo ‘esquecer’ que os estudantes estão, fisicamente, bastante distantes uns dos

outros³²³, podem ter línguas maternas muito diversas³²⁴ e não estão em condições de compreender de forma espontânea o que ali lhes é pedido. Tenho consciência de uma necessária especificação, em vários aspectos, na apresentação não apenas das actividades e tarefas, mas também dos exercícios. Este aspecto deve ainda ser alvo de análise e liga-se, num primeiro momento, ao trabalho de *design* gráfico a desenvolver.

Das várias áreas que deverão ser observadas com cuidado para que o Protótipo possa ser concretizado no Módulo de um Curso Inicial de Português Baseado em Tarefas podem ser enfatizadas as seguintes:

- Relação entre *input* e tecnologia mais adequada. Com uma programação mais cuidada será possível ultrapassar as limitações existentes nos Exercícios desenvolvidos em *Hot Potatoes*, por exemplo, sendo possível ‘recriar’ alguns com uma nova estrutura (permitindo aumentar ou diminuir graus de complexidade interna, acedendo a partes do segmento vídeo ligado com uma frase específica, etc.) para além de dever ser possível articular novas funcionalidades.
- Relação entre as sequências tipológicas de exercícios e a execução das actividades. Com um sistema mais pormenorizado de hiperligações poderá ser possível recuperar partes de exercícios realizados para que o estudante ‘note’ eventuais diferenças entre o exercício feito e a frase que produziu assim como a interrelação entre exercícios e actividades.
- Relação entre graus de complexidade dentro dos exercícios, dentro das actividades, entre exercícios e actividades e entre estas e a Tarefa.

Decorrente do que ficou dito emerge a necessidade de se conhecer de forma mais pormenorizada e com critérios mais rigorosos os níveis de dificuldade colocados quer ao longo de cada sequência de exercícios do mesmo tipo, e em paralelo com estas, quer na sua relação directa com as actividades propostas. Naturalmente, eles repercutir-se-ão na realização das actividades, tendo um reflexo muito claro na execução da Tarefa

³²³ Podendo até incluir diferenças horárias significativas.

³²⁴ Este é também um aspecto que, ainda que não focado ao longo do presente trabalho, deverá ser equacionado aquando da constituição dos grupos de trabalho, procurando juntar falantes (L1 ou L2) de línguas geneticamente próximas e tendo uma atenção especial quando tal não pode acontecer.

Final. Uma vez ultrapassadas as limitações existentes, que são essencialmente técnicas, este Protótipo deverá ser testado em ambiente controlado, recorrendo a estudantes que voluntariamente aceitem esta experiência e que se encontrem a frequentar cursos de nível idêntico tanto *online* como presenciais. Todas as contribuições dos estudantes serão, com certeza, válidas e permitirão aprofundar aspectos menos trabalhados e introduzir outros não pensados, enriquecendo o Modelo de modo a, solidamente, avançar para a construção dos restantes Módulos.

6.3 Discussão das hipóteses iniciais

As hipóteses colocadas no início do presente estudo, reflectindo a sua interdisciplinaridade, integraram uma perspectiva teórica (T) e outra prática (P) através das quais procurei encontrar caminhos que interrelacionassem a Educação a Distância e o Ensino de Línguas. Recorrendo, por um lado, aos Sistemas de Gestão de Aprendizagem e, por outro, ao Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, questioneei a criação de espaços de aprendizagem de língua a distância em ambientes sociais e culturais concretos. A perspectiva prática visou criar as condições para testar as interrelações estabelecidas entre as metodologias de ensino e a criação de espaços flexíveis e interactivos na aprendizagem do PE L2 a distância. Perante a interdisciplinaridade envolvida na preparação de um protótipo desta natureza, ficou clara, desde cedo, a impossibilidade de o testar em comunidades de aprendentes para conhecer os seus pontos fortes e as suas limitações. Será importante analisar o funcionamento do Modelo quanto aos conteúdos orientados para a comunicação e, também, 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) todos os exercícios das várias tipologias propostas, (ii) todas as actividades sugeridas (individuais e colaborativas) e (iii) as hiperligações a estabelecer com os instrumentos de apoio; e, por outro, entre cada um dos exercícios e os instrumentos de apoio e entre estes e as actividades. As hipóteses colocadas numa perspectiva teórica surgem, de um modo global, confirmadas, revelando, no entanto, limitações nas suas áreas de actuação mais específica.

Assim, na primeira hipótese (T 1), perante a necessidade de estabelecer uma **convergência entre EaD, ensino de línguas e Sistemas de Gestão de Aprendizagem** foi possível verificar que, ainda que cada SGA possua as suas características, podem ser desenvolvidas pontes de interligação com o ambiente tecnológico e os conteúdos de um curso de língua. No entanto, para uma **otimização do ambiente de ensino de línguas** torna-se necessário que este se adapte às **especificidades dos conteúdos** propostos no programa de Curso. Por isso, é importante desenvolver e manter activa investigação sobre a **adequação e utilização de novas tecnologias** emergentes que poderão contribuir para facilitar e motivar tanto a obtenção de recursos para novas formas de aprender e usar a língua escrita mas também para recriar novas condições para a compreensão e produção da oralidade em comunicação síncrona e assíncrona, integrando-as no Sistema de Gestão de Aprendizagem seleccionado.

A segunda hipótese (T 2), ao centrar-se na **interligação entre a metodologia de ensino da língua baseado em tarefas e a construção de um ambiente a distância**, foca um tema central que não pode encontrar respostas imediatas antes de uma experimentação no terreno. Como ponto de partida, as linhas orientadoras apresentadas por Doughty & Long (2003) são muito relevantes por associarem princípios metodológicos para a criação de um ambiente psicolinguístico ideal a processos pedagógicos interrelacionados com o uso da tecnologia. Também neste espaço muita investigação terá necessariamente de ser realizada, pois, apesar da exequibilidade de um **ambiente coerente onde pode coexistir um equilíbrio entre oportunidades de interacção síncrona e assíncrona**, tal como este foi concebido, haverá sempre possibilidades de **adequação e inovação**. Por um lado, a evolução tecnológica (por ex., para comunicação oral a distância) e, por outro, os resultados da investigação em aquisição de L2, sobretudo a nível social e cognitivo, abrem constantemente novas perspectivas para conjugação futura entre ambiente de aprendizagem, metodologias de ensino e tecnologia, pelo que se torna fundamental acompanhar tais desenvolvimentos, aplicando-os e testando-os com sistematicidade.

A terceira hipótese teórica (T 3), ao alertar para a construção de **oportunidades de aprendizagem** em que os intervenientes se encontram distantes, pretendeu não apenas chamar a atenção para a necessidade de criação de **espaços onde cada aprendente pudesse pensar, planear e experimentar a língua**, mas também para a preparação de

espaços de interacção multicultural onde pudessem ser descobertas, comparadas e aceites outras formas de olhar o mundo. Na concepção do Protótipo apresentado no Capítulo 5 apenas pôde ser tido em consideração o primeiro aspecto (*i.e.*, a criação de espaços de reflexão, de planeamento e de experimentação). De facto, procurei, por um lado, introduzir no *input*, e no interior de cada exercício, alguns momentos de humor, de repetição de informação sob pequenos disfarces e outras estratégias subtis de mudanças de perspectiva, tentando orientar a atenção do estudante para certas características da língua, levando-o a induzir determinadas especificidades estruturais e/ou lexicais. Por outro lado, procurei criar actividades individuais integradas no contexto sociocultural português e aplicáveis depois aos momentos interactivos seguintes, pretendendo estimular, assim, as fases de planeamento e de experimentação dentro da comunidade de falantes nativos. O segundo aspecto da hipótese, *i.e.*, a criação em simultâneo de ambientes sociais e culturais diversificados a distância, usando meios tecnológicos, não pôde, nesta fase, ser considerado, por estar dependente da observação directa da interacção entre estudantes e do desenvolvimento das interrelações estabelecidas.

A partir do Modelo, pensado com o objectivo específico de construir um curso de PE L2, formulei três hipóteses que integrei numa perspectiva prática, procurando interligar as reflexões teóricas anteriores, das áreas da Língua Aplicada e Educacional, com a concepção e concretização do Protótipo. Também nesta área prática surgem respostas que só poderão ser completadas, por um lado, perante experimentação com estudantes e, por outro, com a implementação de um Curso completo para uma melhor articulação entre exercícios, entre actividades e entre os exercícios e as actividades ao longo de todos os Módulos. Assim, apesar de acreditar decididamente no Modelo que proponho, há aspectos que não podem ficar transparentes sem um trabalho de verificação experimental.

Com a primeira hipótese (P 1) procurei conhecer estratégias conducentes à preparação de **momentos individuais de reflexão**, usando-as de modo a, por um lado, promover **uma identificação do estudante com a situação** alvo, pelo conhecimento que este possui de como a realizar na L1 e, por outro, fornecer **‘pontos de apoio’ na L2**, através da **repetição de vocabulário e de estruturas** que o orientassem na compreensão,

possibilitassem **diversidade lexical** para produção de situações idênticas, alertassem para **aspectos formais** e sensibilizassem para a **pronúncia e prosódia**³²⁵. No entanto, só perante experimentação será possível melhorar aspectos que se relacionam com especificidades dos estudantes (por ex., línguas maternas envolvidas, conhecimentos prévios, necessidades comunicativas imediatas). Partindo de um *input* que implementa situações comunicativas com sentido foi possível apresentar formas para criar diversidade, tanto através dos diversos Ecrãs incluídos como pela repetição estruturada ao longo das diferentes tipologias de exercícios.

A segunda hipótese (P 2) coloca num mesmo foco as capacidades cognitivas e comunicativas dos estudantes e visa, na sequência do ambiente construído anteriormente, proporcionar oportunidades para uso da língua em contexto. É expectável que, depois das etapas de reflexão e de tempo de planeamento, o estudante possa desenvolver momentos de produção linguística, interligando segmentos lexicais com processamento de recursos formais (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). É, também, óbvio que esta interligação só poderá, efectivamente, ser observada e analisada a partir das fases concretas de planeamento e produção dos estudantes quando estes executam as actividades propostas. Nesse sentido, o presente trabalho apenas pôde contribuir para a construção de um ambiente psicolinguístico para a **produção de discursos interactivos** através dos quais as **experiências de uso** da língua se aproximam de situações quotidianas. Tal ambiente 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.

³²⁵ Os exercícios propostos para treino de pronúncia e prosódia só deverão ser implementados com apoio informático uma vez que foi prevista a possibilidade de o estudante poder comparar a sua produção com a de falantes nativos. Para tal deverá ter acesso a um programa que possa gerar uma curva entoacional no momento em que o estudante regista a frase, comparando-a e aproximando-a da original.

Também a terceira hipótese (P 3), ao assentar na possibilidade que o estudante deverá ter para construir um discurso corente, necessita de verificação ao longo de uma fase de teste e ao longo de toda a implementação do Curso. Por se tratar da preparação de uma **tarefa** concebida para **uso criativo da língua**, o presente estudo tem de ficar limitado à concepção dos passos orientadores para a sua execução com base nas situações desenvolvidas ao longo das actividades intercalares, deixando ao(s) estudante(s) a flexibilidade de a executar em colaboração. Enraizando-se nas anteriores etapas de treino e na construção de sentido para a produção de discurso é expectável que ao longo de todo o curso se vá fortalecendo um equilíbrio entre ritmo (fluência) e correcção na oralidade e na escrita.

6.4 Sobre desenvolvimentos futuros

Os resultados conseguidos na investigação em aquisição de L2 têm sido obtidos através de amostras da língua produzidas pelos aprendentes em contextos de comunicação em que se procura uma utilização da língua tão próxima da vida real quanto possível. Assim, quer para compreender como acontece a aprendizagem de uma L2 quer para ajudar os estudantes a comunicar de forma adequada, tanto investigadores como professores têm recorrido ao uso de *tarefas*. Ultimamente, as tarefas têm desempenhado um papel central tanto na actual investigação em aquisição como na pedagogia de L2, onde estão a ser desenvolvidos e avaliados novos processos para fazer convergir os resultados da investigação em como se aprende uma nova língua com as melhores formas de a ensinar. Long (2007: 122), fazendo o ponto da situação, afirma que a investigação em aquisição de L2 demonstra que, de facto, a instrução formal ajuda quando está adequada ao estágio de desenvolvimento do estudante e ajustada no tempo para que o sentido e a função da nova forma apresentada seja facilmente entendida.

Dentro da Abordagem Comunicativa na aprendizagem da língua era já dado bastante relevo aos exemplos de língua retirados da vida quotidiana. No entanto, os resultados actuais da investigação em aquisição têm permitido ir mais longe, alertando para a importância da interacção e das reformulações na aprendizagem da L2 e, como consequência, para a resolução de *tarefas*, enquanto problemas que o estudante, resolvendo facilmente na sua L1, não os pode resolver na L2 porque não possui os

instrumentos necessários (competências gerais de comunicação na L2, como a lexical, gramatical, sociolinguística, pragmática, discursiva, estratégica). Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de fazer a convergência entre a Abordagem Comunicativa com a Abordagem Cognitiva. Essa interação desenvolve-se não só dentro da abordagem comunicativa estimulada pela comunicação entre ‘estudante – estudante’ e ‘estudante – docente’, mas também se encontra centrada no aprendente e nas suas capacidades cognitivas gerais, como memória, atenção, raciocínio lógico, capacidade de resolver tarefas, e específicas, no domínio da língua (por ex., conceptualização e verbalização do Espaço e do Tempo ou das Emoções numa língua particular concreta).

Assim, acreditei não apenas que há pertinência no desafio de construir um Modelo para ensino de Língua a distância baseado em tarefas como também que a ‘distância’ pode constituir um factor facilitador de aprendizagem. O Protótipo proposto procurou apresentar percursos diversos, abrindo possibilidades para que o estudante possa criar caminhos de acordo com preferências, estilos e ritmos de aprendizagem, *i.e.*, criando a sua própria interface com o contexto de aprendizagem, tanto individual como colaborativamente, tornando também possível a construção de um espaço no qual o aprendente possa não apenas ouvir e ler na língua alvo mas também reflectir sobre ela, desenvolvendo uma consciência e conhecimentos metalinguísticos, e usá-la para interagir com outros, desenvolvendo a sua competência comunicativa.

Da análise feita, ressaltam, de forma evidente, dois aspectos distintos mas não dissociáveis entre si: o primeiro, relaciona-se com a adequação e implementação do Protótipo dentro de infra-estruturas tecnológicas e de *design* educacional; o segundo, mostra a importância de um ambiente psicolinguístico através do qual as abordagens comunicativa e cognitiva convergem, usando a ‘distância’ como um ‘espaço’ onde acontecem oportunidades de aprendizagem. Nesta perspectiva, o Protótipo fica directamente ligado à necessidade de experimentação no terreno, pois só assim será possível conhecer os aspectos positivos do *input* apresentado, das condições e procedimentos apresentados para a realização das actividades e tarefas assim como os resultados previstos, enquanto processo e enquanto produto.

No primeiro caso, estão relacionadas a concepção e estrutura do Protótipo que, tanto pelo enquadramento teórico em que se baseia como pela estrutura prática, através da

qual visa gerar aprendizagem, forma um todo coerente e cria oportunidades para que cada estudante possa construir a sua interface com o ambiente. Relaciona-se, igualmente, com a necessidade de dar forma e congruência gráfica a todos os conteúdos de modo a que em todo o ambiente se torne visível a interrelação com todos os campos numa perspectiva educacional, tornando claros os percursos possíveis e as hiperligações entre eles. Como já foi referido em vários momentos ao longo do presente trabalho, este é um aspecto que terá de ser desenvolvido por uma equipa especializada antes de entrar na fase de testes com estudantes para obtenção de dados sobre a forma como todos os percursos são entendidos e realizados por um público diversificado.

No segundo caso, ao ser focada a construção de um ambiente psicolinguístico a distância, é central a adequação das tecnologias aos exercícios e actividades com que o estudante se confronta ao longo da sua aprendizagem. Esta adequação inclui, naturalmente, as tomadas de decisão sobre a articulação que deverá existir entre esses exercícios e as actividades dentro da estrutura interna do módulo em que estão inseridos e onde sequenciação e graus de complexidade são parte integrante do próprio ambiente. É neste contexto mais lato que a comunicação e o conhecimento da língua se vão, gradualmente, desenvolvendo em ritmos específicos para cada aprendente. É, pois, de inegável importância a observação, na prática, de como todos os conteúdos interagem no interior do Modelo e de como os estudantes, usando a ‘distância’ como espaço onde acontecem as oportunidades de aprendizagem, constroem a sua interface com o contexto. Esta fase permitirá, então, conhecer com mais pormenor não apenas a forma como cada aprendente explora o ambiente de aprendizagem para pensar, planear e experimentar o uso da língua, mas também a(s) forma(s) como o utiliza para construir o seu próprio discurso, autónoma e criativamente, através do qual enfrenta desafios multiculturais.

Os percursos de construção que conduziram ao Protótipo apresentado constituíram um desafio não apenas dentro do Ensino da Língua Baseado em Tarefas, mas também enquanto tentativa de construção de um ambiente psicolinguístico ideal dentro da Educação a Distância, encontrando, assim, a convergência entre as perspectivas comunicativa e cognitiva. Torna-se óbvio o interesse de levar por diante não apenas o Módulo de que agora se apresenta o Modelo em Protótipo, mas também os restantes nove Módulos que deverão constituir todo o Curso Inicial de PE a distância. Para tal, é

indispensável que autores de conteúdos (especialistas em Linguística Aplicada) possam trabalhar em conjunto com uma equipa interdisciplinar que integre responsáveis por áreas da Informática, do *design* gráfico educativo e da realização audiovisual.

A concretização de um Curso de PE L2 a distância baseado em tarefas permitirá abrir um enorme espaço de investigação que conciliará o desenvolvimento de materiais didácticos com estudos em Aquisição de PE L2, constituindo, então, um núcleo forte para a Formação de Professores dentro da área. De facto, preparar materiais didácticos, implica acompanhar a investigação em aquisição da língua, os desenvolvimentos nas abordagens e metodologias de ensino e a evolução da própria língua com as alterações que os falantes e meios de comunicação vão introduzindo. Por outro lado, a ‘distância’ é um factor importante na obtenção de dados ‘serenos’ produzidos pelo estudante. Será possível registar e comparar informação produzida *offline* que, naturalmente, reflectirá uma maior correcção pelo facto de o aprendiz ter tido tempo para planear o seu discurso (cf., p. ex., Skehan 1988; Robinson 2001; Schmith 2001; Long 2007), com informação idêntica produzida *online*, em interacção com um colega ou com o tutor. Será assim possível constituir *corpora* não apenas escritos mas, sobretudo, orais. Creio que esses dados (por inexistentes) serão da maior relevância para se aprofundar (i) a importância do *feedback*, positivo e negativo, e das reformulações na aprendizagem, (ii) as dificuldades de compreensão da oralidade produzida por falantes nativos, (iii) as especificidades na aquisição da pronúncia e da prosódia.

Já em 2001, Leiria afirmava que se impunha uma “recolha e análise de dados do oral. Essa análise permitiria avaliar, por comparação, qual a contribuição do conhecimento explícito na situação de escrita, já que, contrariamente àquilo que acontece na produção *online*, o tempo de reflexão proporciona a monitorização da produção.” (Leiria 2001: 360). Mas a própria oralidade a distância é, em si, um desafio importante ainda por explorar onde a tecnologia e a usabilidade serão aspectos a ter em consideração. Para tal é necessário procurar princípios de aprendizagem e conseguir tirar 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, colocar os aprendentes a interagir produtiva e voluntariamente através de uma interface que não interfira nas tarefas a realizar (Kukulska-Hulme & Shield 2004: 4235-4238). Parece, pois, que o desafio se encontra ainda no início!

7. Referências Bibliográficas

- ACOSTA, J. León. & LEIRIA, Isabel
1997 “O Papel dos Conhecimentos prévios na Aquisição de uma Língua não-materna”. *Polifonia*, **1**, 57-80.
- ALMEIDA, Carla. A.
2005 “ ‘Não foi pela arbitragem que o Boavista perdeu’: A Construção de Sentido numa Interação Conversacional com três participantes”. In *Des(a)fiando Discursos: Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques*. In Carvalho, D., Vila-Maior, D. & Teixeira, R. A., (Orgs). Lisboa: Universidade Aberta, 5-16.
- ANÇÃ, M. Helena
1999 “Da Língua materna à Língua Segunda”. *Noesis*, 51.
Disponível em <http://www.iie.min-edu.pt/edicoes/noe/noe51/dossier1.html>
acedido em 21.03.2005.
- 2005 Comentário da conferência de Maria José Grosso: "O ensino / aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas". *Palavras*, **27**, 37-39.
- 2008 “Apropriação da Língua Portuguesa: O exemplo de um público ucraniano adulto e jovem adulto”. In Osório, P. & Meyer, R. M. (Orgs) *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas, 115-132.
- ANDERSON, A. & LYNCH, Tony.
1988 *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- ANTHONY, E. M.
1963 “Approach, Method and Technique”. *ELT Journal*, **17 (2)**, 63-67.
- ASTON, G.
1986 “Trouble-shooting in Interaction with Learners: the more the merrier”. *Applied Linguistics*, **7**, 128-143.
- ATALAIA, Sónia.
2006 *A Diferenciação Etária no Ensino/Aprendizagem de uma língua a Falantes de Outras Línguas*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras: Universidade de Lisboa.
- AVELAR, A., DIAS, H.B., GROSSO, M.J. & MEIRA, M.J.
1989 *Lusofonia: Curso Básico de Português Língua Estrangeira*. Lisboa: DLCP – ICALP. Lidel – Edições Técnicas (1993).
- BACELAR DO NASCIMENTO, M. F.
2000 “O corpus de referência do português contemporâneo e os projectos de investigação do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa sobre

variedades do português falado e escrito”. In Gärtner, E., et al. (eds.) *Estudos de Gramática Portuguesa (I)*. Frankfurt am Main: Biblioteca Luso-Brasileira, Centro do Livro e do Disco de Língua Portuguesa, 185-200.

BACELAR DO NASCIMENTO, M. F., PEREIRA, L. & SARAMAGO, J.

2000 “Portuguese Corpora at CLUL”. In *Second International Conference on Language Resources and Evaluation – Proceedings*. Volume II, Athens, 1603-1607.

BACHMAN, L.F.

1990 *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press

BARTLETT, N. J. D.

2005 “A double shot 2% mocha latte, please, with whip: Service Encounters in Two Coffee Shops and a Coffee Cart”. In Long, M (ed.) *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 305-343.

BATORÉO, Hanna. J.

1989 *A Categoria Aspecto no Discurso Conversacional de uma Criança Bilingue aos Cinco Anos de Idade*. Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva. Lisboa: Faculdade de Letras.

1996 *Contribuição para a Caracterização da Interface Expressão Linguística - Cognição Espacial no Português Europeu. Abordagem Psicolinguística da Expressão do Espaço em Narrativas Provocadas*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa. Publicada como: *Expressão do Espaço no Português Europeu: Contributo Psicolinguístico para o Estudo da Linguagem e Cognição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / FCT - Min. Da Ciência e Tecnologia (2000).

1998 “Language Typology and Semantic Primitive of Space: Evidence from European Portuguese”. In *Actas do Primeiro Encontro de Linguística Cognitiva*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 19-30.

2006 “Expressão de Emoções e Discurso: Aspectos de Estratégias linguísticas de Avaliação em Narrativas Produzidas por Falantes não Nativos do Português Europeu”. *Textos seleccionados do XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 219-230.

2008a “A Língua Portuguesa em Timor: De que forma deve o ensino de Português adaptar-se às diferentes realidades nacionais?”. In *Encontro sobre Português como Língua não Materna*. APP. Lisboa, FLUL, 11-12 de Abril.

2008b “O diálogo linguístico e cultural na diversidade linguística da escola portuguesa: o papel das Línguas Eslavas”. *II Conferência Internacional: Culturas Ibéricas e Eslavas em Intercâmbio e Comparação*. FLUL, Lisboa, 8-10 de Maio.

2008c “ A(s) minha(s) língua(s): Bilinguismo e o direito à diversidade linguística”. *Colóquio Direito, Língua e Cidadania Global*. Lisboa, 16-19 de Julho.

- BATORÉO, H. J. & COSTA, A.
 1999 “Reference Mechanisms in Children's Oral and Written Narratives at the Age of Ten”. In M. G. Pinto et al. (org.). *Psycholinguistics on the Threshold of the Year 2000*. Proceedings of the 5th ISAPL Congress, 265-270.
- BATORÉO, H. J. & DUARTE, I.
 1998 “Tipologia de Abertura de Narrativas: Um Estudo de Desenvolvimento Linguístico”. *XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Aveiro: APL 1999. 161-174
 1999 “Para a Caracterização da Língua no ensino de Português como Língua Estrangeira: Um Estudo de Desenvolvimento Linguístico de Aberturas de Narrativas”. In *1º Congresso de Português Língua não-Materna*. Lisboa: APP: APP.
- BEEBE, L. G., H.
 1984 “Speech-accommodation Theories: A Discussion in Terms of Second Language”. *International Journal of the Sociology of Language*, 46, 1-32.
- BELZ, J. A.
 2001 “Institutional and Individual Dimensions of Transatlantic Group Work in Network-based Language Teaching”. *ReCALL*, 13, 213-231.
 2002 “Social Dimensions of Telecollaborative Foreign Language Study”. *Language Learning & Technology*, 6 (1), 60-81.
 Disponível em <http://lt.msu.edu/vol6num1/belz/default.html>
 2003 “Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration”. *Language Learning & Technology*, 7 (2), 68-99.
 Disponível em <http://lt.msu.edu/vol7num2/pdf/belz.pdf>
- BELZ, J. A. & THORNE, Steven
 2006 *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- BERNARDO, Isabel
 2005 *A Escola Multicultural e o Ensino do Português Língua Segunda*.
 Disponível em www.multiculturas.com/images/escola_multicultural_Isabel-Bernardo.pdf acessado em 22.06.2007.
- BIALYSTOK, E.
 1990 *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Blackwell.
- BIALYSTOK, E. (Ed.).
 1991. *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

- BICKERTON, D.
1984. "The language bioprogram hypothesis". *Behavioural and Brain Science*, **7**, 173-187.
- BIDARRA DE ALMEIDA, J.
2001 *Hiperespaços Multimédia: Criar, Mediatizar e Explorar Conteúdos para Aprendizagem a Distância*. Dissertação de Doutoramento em Comunicação Educacional Multimédia. Lisboa: Universidade Aberta.
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.
- BJELLERUP, Stefan.
1966 *Português - Livro Escolar e Turístico*. Stockholm: Skolforlaget Gavle AB.
- BLAKE, Robert
2000 "Computer Mediated Communication: A Window on L2 Spanish Interlanguage". *Language Learning & Technology*, **4 (1)**, 120-136
Disponível em <http://lt.msu.edu/vol4num1/blake/default.html> acessado em 30.11.2006.
- BLAKE, R., BLASCO, J. & HERNANDEZ, C.
2001 *Tesoros CD-ROM: A Multi-media-based Course*. Boecillo, Valladolid; New York: Boecillo Editorial Multimedia - McGraw-Hill Publishers.
- BLAKE, R. & DELFORGE, A.M.
2004 *Language Learning at a Distance: Spanish Without Walls*.
Disponível em <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW44/Blake.htm>
acessado em 16.12.2006.
2006 "Online Language Learning: The Case of Spanish Without Walls". In Salaberry, R. & Lafford, B. (eds.) *The Art of Teaching Spanish: Second Language Acquisition from Research to Praxis*. Washington DC: Georgetown University Press, 127-147.
- BLOCK, D. & CAMERON, D.
2002 *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge.
- BRECHT, R.D. & RIVERS, W.P.
2005 "Language Needs Analysis at the Societal Level". In Long, M (ed.) *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 79-104.
- BREEN, M.
1987 "Learner Contributions to Task Design". In Candlin, C. N. & Murphy, D., (eds.) *Language Learning Tasks*. Englewood. Cliffs N. J.: Prentice Hall International.
1989 "The evaluation cycle for language learning tasks". In Johnson, R. K (ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

- 2001 *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in research*. Harlow, England: Longman.
- BROWN, G., ANDERSON, A., SHICOCK, R. & YULE, G.
1984 *Teaching Talk: Strategies for production and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, H. D.
1987 *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- BROWN, R.
2001 "The Process of Community-Building in Distance Learning Classes". *JALN*, 5 (2), 18-35.
- BRUMFIT, Christopher
1980 *Problems and Principles in English Teaching*. Oxford: Pergamon.
- 2002 "Education and Linguistics". Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide. Disponível em <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/90> Acedido em 15.10.2007
- BRUMFIT, C. & JOHNSON, K.
1979 *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUMFIT, C., PHILLIPS, M. & SKEHAN, P., (eds.)
1985. *Computers in English Language Teaching*. Oxford: Pergamon Press.
- BYGATE, M., SKEHAN, P. & SWAIN, M., (eds.)
2001 "Researching Pedagogic Tasks Second Language Learning, Teaching and Testing". In: *Applied Linguistics and Language Study* Harlow: Longman.
- CALDAS, Vera. M.
1990 "O Português do Brasil: Como Lucrar Mais. Aplicando a Competência Comunicativa ao Português Falado na Vida Real". *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 3, 54-61.
- CANALE, M.
1983 "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy". In Richards, J. & Schmidt, R. (eds.). *Language and Communication* Harlow: Longman, 2-27.
- CANALE, M. & SWAIN, M.
1980 "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

- CANCINO, H., ROSANSKY, E. & SCHUMANN, J. H.
1978 "The Acquisition of English Negatives and Interrogatives by Native Spanish Speakers". In Hatch, E., (Ed.) *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- CANDLIN, C. N.
2001 "Second Language Learning, Teaching and Testing". In Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (eds.). *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman, 229-243.
- CANDLIN, C. N. & MURPHY, D.
1987 *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International.
- CARDOSO, Vitor
2005 "New Roles for Synchronous Communication in On-line Education: the Odisseia Model for Site Structure Integration". In *Proceedings of the First International Conference of Innovative Views of Net Technologies*. Porto: ISEP & Microsoft, 121-132.
- 2007 *Aprender a Inovar: Contextos Virtuais e Ambientes Inteligentes de Aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento em Informática. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARDOSO, V. & BIDARRA, J.
2007 "Open and Distance Learning: Does IT (Still) Matter?" *EURODL European Journal of Open Distance and E-Learning*. Disponível em http://www.euodl.org/materials/contrib/2007/Cardoso_Bidarra.htm acedido em 1.06.2007.
- CARMO, Leonete.
2004 *Olá! Como Está?*. Lisboa: Lidel –Edições Técnicas.
- CARR, T. H. & CURRAN, T.
1994 "Cognitive Factors in Learning about Structured Sequences". *Studies in Second Language Acquisition*, **16**, 205-230.
- CARROLL, J. B.
1966 "The contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages". In Valdman, A. (ed.) *Trends in Language Teaching*. New York: McGraw-Hill, 93-106.
- CARVALHO, A. & FEYTOR PINTO, P., (Coord.)
1999 *Português Língua Estrangeira: Materiais Didáticos - Roteiro*. Lisboa: Associação de Professores de português & Instituto Camões.
- CARVALHO, D., VILA-MAIOR, D. & TEIXIRA, R. A., (Orgs.)
2005 *Des(a)fiando Discursos. Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques*. Lisboa: Universidade Aberta.

CASANOVA, C. M.

2007 *Contributos para o Estudo do Ensino do Português a Falantes de Outras Línguas: O Concelho de Évora*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

CASCALHO, Marília

2002 *Conhecer Portugal e Falar Português*. CD-ROM. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.

CASTELEIRO, J. M., MEIRA, A. & PASCOAL, J.

1988 *Nível Limiar: Para o Ensino / Aprendizagem do Português como Língua Segunda / Língua Estrangeira*. Lisboa: Instituto de Cultura Língua Portuguesa.

CASTRO, Ivo

2004 *Introdução à História do Português: Geografia da Língua. Português Antigo*. Lisboa: Colibri.

CELCE-MURCIA, M. E.

1991 *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

CHAMBERS, A., CONACHER, J. & LITTLEMORE, J.

2004 *ICT and Language learning: Integrating Pedagogy into Practice*. Birmingham: Birmingham University Press.

CHAPELLE, C. A.

1998 “Multimedia CALL: Lessons to be learned from Research on Instructed SLA”. *Language Learning & Technology*. 2 (1), 22-34.

Disponível em <http://llt.msu.edu/vol2num1/article1/index.html>

2000 “Is Network-based Learning CALL?” In Warschauer, M. & Kern, R., (eds). *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 204-228.

2001 *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research*. Cambridge: Cambridge University Press.

CHAUDRON, G., DOUGHTY, C., KIM, Y., KONG, D.-k., LEE, J., LEE, Y.-g., LONG, M., RIVERS, R. & URANO, K.

2005 “A Task-based Needs Analysis of a Tertiary Korean as a Foreign Language program”. In Long, M (ed.) *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 225-261.

CHITAS, M. M.

2006 “Relatório de Trabalho de Investigação Aplicada subordinado ao tema: Alunos dos PALOP - dificuldades concretas no Português Europeu”. *Idiomático - Revista Digital de Didáctica de PLNM*, 6

Disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/06/index.html>
acedido em 24.05.2007.

CHOMSKY, N.

1959 "Review of Verbal Behaviour de B. F. Skinner". *Language* **35**, 26-58.

1965 *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

CHUN, D. M.

1994 "Using Computer Networking to Facilitate the Acquisition of Interactive Competence". *System*, **22**, 17-31.

CHUN, D. M. & PLASS, J. L.

2000 "Networked Multimedia Environments for Second Language Acquisition". In Warschauer, M. & Kern, R.(eds.) *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 151-170.

CLARK, R. E.

1994 "Media will never influence learning". *Educational Technology Research & Development*, **42**, 21-29.

CLUL, Univ. de TOULOUSE-le-Mirail & Univ.de PROVENCE Aix-Marseille 2001

Português Falado, Documentos Autênticos: Gravações áudio com transcrições alinhadas, em CD-ROM. Lisboa: CLUL-Instituto Camões.

COIMBRA, R. & BENDIHA, U.

2004 "Nem todas as cegonhas trazem bebês. Um estudo de metáforas com nomes de animais em falantes portugueses e chineses".

Disponível em http://sweet.ua.pt/~f711/documentos/rlcoimbra_LCC_2004.pdf ,
acedido em 12.03.2008.

CONSELHO DA EUROPA.

2001 *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Lisboa: Edições Asa.

COOK, G. & SEIDLHOFER, B.

1995 *Principle & Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.

CORDER, S. P

1967 "The Significance of Learner's errors". In Richards, J.C. (ed.) *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. New York 1974.: New York: Longman, 19-27.

1971 "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis". In Richard, J. C. (ed.). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*.). New York 1974. Longman, 158-171.

COSTA, J. & MADEIRA, A.

2007 "Ensino do Português Língua Estrangeira: Públicos, Dificuldades e Materiais". In Colóquio "Políticas e Práticas da Internacionalização da Língua Portuguesa", Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (13 de Abril de 2007).

Disponível em <http://www.fcsh.unl.pt/forum/leitorados/coloquio.htm> acessado em 21 de Abril de 2007.

COUPER-KUHLEN, E. & SELTING, M.

1996 *Prosody in Conversation: Interactional Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.

COUPLAND, J.

2000 "Introduction to part II". In Coupland, J. (ed.) *Small Talk*. Harlow, UK: Longman, 163-182.

COUPLAND, J. (ed.)

2000 *Small Talk*. Harlow, UK: Longman.

CROOK, C.

1994 *Computers and the Collaborative Experience of Learning*. London: Routledge.

CROOKES, G.

1986 "Task Classification: A Cross-disciplinary Review". In: *Technical Report n° 4*. Honolulu: Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawai'i.

CROOKES, G. & GASS, S. M.

1993 *Tasks and Language Learning: Integrating theory and practice*. Clavedon, Avon: Multilingual Matters.

CUMMINS, J.

1991 "Interdependence of First and Second Language Proficiency in Bilingual Children". In Bialystok, E., (ed.). *Language Processing in Bilingual Children* Cambridge: Cambridge University Press, 70-89.

CUNHA, Fernando Menezes, CUNHA, M. J & RAINHO, M. Teresa

1999 *Bem-Vindo*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.

DAVIES, Graham.

1991 *Expodisc - an Interactive Videodisc Package for Learners of Spanish*. Savolainen, H. & Telenius, J., (eds). Helsinki: Helsinki School of Economics, 133-39.

Disponível em <http://www.camsoftpartners.co.uk/expodisc.htm> acessado em 23.05.2007.

1999 *The Internet: an introduction for language teachers*.

Disponível em <http://www.camsoftpartners.co.uk/webintro.htm> acessado em 20.05.2006.

2002 "CALL (Computer Assisted Language Learning)". In: *Guide to Good Practice for learning and teaching in Languages, Linguistics and Area Studies*,

Disponível em

<http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=61>

acessado em 14.05.2007.

- 2007 *Information and Communications Technologies for Language Teachers (ICT4LT)*. Slough: Thames Valley University [Online].
Disponível em <http://www.ict4tl.org> acessado em 16.05.2007.
- 2007 *Lessons from the Past, Lessons for the Future: 20 Years of CALL*
Disponível em <http://www.campsoftpartners.co.uk/coegdd1.htm> atualizado em 4 de Maio de 2007 e acessado em 15.05.2007.
- DAVIES, G., BANGS, P., FRISBY, R. & WALTON, E.
2005 *Setting up Effective Digital Language Laboratories and Multimedia ICT suites for MFL*. CILT, The National Center for Languages and the Association for Language Learning.
Disponível em www.languages-ict.org.uk acessado em 23.05.2007.
- DAVIES, G., SAARENKUNNAS, M., KUURE, L. & TAALAS, P.
2007 “Exploiting World Wide Web resources online and offline” ICT4LT Module 2.3. In Davies, G (ed.). *Information and Communications Technologies for Language Teachers (ICT4LT)*. Slough: Thames Valley University [Online].
Disponível em <http://www.ict4tl.org> acessado em 16.05.2007.
- DEBSKI, R.
1997 “Support of Creativity and Collaboration in the Language Classroom: A New Role for Technology”. In Debski, R., Gassin, J. & Smith, M. (eds.) *Language Learning Through Social Computing*. Parkville, Australia: Applied Linguistics Association of Australia, 39-65
- DEBSKI, R., GASSIN, J. & SMITH, M.
1997 “Language Learning Through Social Computing”. Parkville, Australia: *Applied Linguistics of Australia*. Occasional Papers Number 16.
- DEKEYSER, R.
1993 “The effect of Error Correction on L2 Grammar Knowledge and Oral Proficiency”. *Modern Language Journal*, **77**, 501-514.
- DELGADO-MARTINS, M. R.
1988 *Ouvir Falar: Introdução à Fonética do Português*. Lisboa: Editorial Caminho.
- DELGADO-MARTINS, M. R. & FREITAS, M. J.
1992 “Monitoragem da Entoação durante a Leitura”. *Actas do VIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*.
- DIAS, A. A. S. & GOMES, M. J.
2004 *E-Learning para E-Formadores*. Guimarães: TecMinho/Gabinete de Formação Contínua - Universidade do Minho.
- DIAS de FIGUEIREDO, A.
2000 “Novos Media e Nova Aprendizagem”. In: *Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem*, 71-81. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DIAS, H. B. M.

- 1987 “Alguns Aspectos da Formação Intensiva, para Fins Específicos, em Português - Língua Estrangeira”. In: *Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português*. Lisboa: ICALP-Ministério da Educação, 261-267.
- 1994 *Entre o Audível e o Visível: Fronteiras (Im)perceptíveis - Estudo Exploratório de Modalidades Mediáticas*. Dissertação de Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia. Lisboa: Universidade Aberta.
- 1997 “Português - Língua não materna (L2 e LE). Entre Programa e Prática Lectiva: um Permanente Desafio ao Professor”. *Palavras*, **12**, 15-21.
- 2005 “Aprendizagem de uma língua nova: Estratégias de diversidade na preparação de materiais”. In Carvalho, D., Vila-Maior, D. & Teixeira, R. A., (Orgs), *Des(a)fiando Discursos: Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques*. Lisboa: Universidade Aberta, 307-314.

DICKERSON, L. & DICKERSON, W.

- 1977 “Interlanguage Phonology: Current Research and Future Directions”. In Corder, P. & Roulet, E. (eds.). *The Notions of Simplification, Interlanguages and Pidgins: Actes du 5ème Colloque de Linguistique Appliquée de Neuchâtel*. Genebra: Droz et Université de Neuchâtel.

DGIDC & NORTH WESTMINSTER SCHOOL OF LONDON

- 2005 *Português a Toda a Rapidez*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.

DONATO, R.

- 2000 “Sociocultural Contributions to Understanding the Foreign and Second Language Classroom”. In Lantolf, J.P. (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 27-50

DOUGHTY, C.

- 1991 “Second Language Acquisition Does Make a Difference: Evidence from an Empirical Study of SL relativization”. *Studies in Second Language Acquisition*, **13**, 431-469.
- 2000 “Negotiating the Linguistic Environment”. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, **18**, 47-85.
- 2001 Cognitive Underpinnings of Focus on Form. In Robinson, P., (ed.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 206-286.
- 2003 Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. In Doughty, C. & Long, M., (eds) *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Basil Blackwell, 256-310.

DOUGHTY, C. & LONG, M. (eds.)

- 2003 *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

- DOUGHTY, C. & LONG, M.
 2003 "Optimal Psycholinguistic environments for Distance Foreign Language Learning". *Language Learning & Technology*, **7** (3), 50-80.
 Disponível em <http://llt.msu.edu/vol7num3/doughty/default.html>
- DUARTE, I.
 2000 *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- DUARTE, I. & BATORÉO, H. J.
 2004 "Predicados Complexos e Ensino do Português Europeu como Língua não-Materna". *Palavras*, **26**, 39-46.
- DULAY, H. & BURT, M.
 1973 "Should We Teach Children Syntax?" *Language Learning*, **23**, 245-258.
- 1974 "Natural Sequence in Second Language Acquisition". *Language Learning*, **24**, 37-53.
- ECKMAN, F. R.
 2004 From Phonemic Differences to Constraint Rankings. Research on Second Language Phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, **26**, 513-549.
- ECKMAN, F. R., BELL, L. & NELSON, D.
 1988 "On the Generalization of Relative Clause Instruction in the Acquisition of English as a Second Language". *Applied Linguistics*, **9**, 10-20.
- EGBERT, J. & PETRIE, G. M.
 2005 *CALL Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ELLIS, G. & SINCLAIR, B.
 1989 *Learning to Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, Nick
 1994 *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.
- ELLIS, Rod
 1984 *Classroom Second Language Development: A Study on Classroom Interaction and Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- 1985 *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- 1987 "Interlanguage Variability in Narrative Discourse: Style Shifting in the Use of Past Tense". *Studies in Second Language Acquisition*, **9**: 1-20
- 1990 *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- 1994 *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- 1994b “A Theory of Instructed Second Language Acquisition”. In Ellis, N (ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, 79-114.
- 1997 *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 2001 *Task-based Language Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- 2003 *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 2005a “Planning and Task-based Performance”. In Ellis, R., (ed.) *Planning and Task performance in a Second language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 3-34.
- 2005b “Principles of Instructed Language Learning”. *Asian EFL Journal*, 7.
Disponível em http://asian-efl-journal.com/September_05_re.php acessado em 14.01.2006.
- ELLIS, R. (ed.)
2005 *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- ESPERANÇA, J. M.
2004 “Conceitos e Métodos na Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira. Português Mais - um manual escolar em análise”. *Idiomático - Revista Digital de Didáctica de PLNM*, 3
Disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/03/02.html>
acessado em 18.01.2005.
- EUROM4. 1997
Método de ensino simultâneo de línguas românicas. Método por la enseñanza simultánea de las lenguas románicas. Metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- FARIA, I. H., PEDRO, E., DUARTE, I., GOUVEIA, C. & (orgs.).
1996 *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- FAUSTINO, I. C. S.
2007 *Práticas Pedagógicas em Português Língua Segunda: Análise de Opções educativas para Alunos de Origem Africana*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova.
- FELIX, U.
2001 *Beyond Babel: Language Learning Online*. Melbourne: Language Australia: CAE Press.
- FEYTOR-PINTO, P.
2008 *Política de Língua na Democracia Portuguesa (1974-2004)*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.

- FEYTOR-PINTO, P. & JÚDICE, Norimar. (eds.)
1998 *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Ed. Colibri; Associação de Professores de Português; Soc. Internacional de Língua Portuguesa.
- FINO, Carlos Nogueira
2004 *Construtivismo & Construcionismo*.
Disponível em http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/PowerPoint_Piaget-Papert.pdf acessado em 10.05.2008.
- FISCHER, Glória
2003 “Quadro comum de referência e portfólio europeu de línguas”. *Educação e Comunicação*, **7**, 19-26.
- FISCHER, G., DIAS, H. B. M. & CORREIA, M. L.
2001 *Português 2ª Língua*. LISBOA: ANEFA-Min. do Trabalho e da Solidariedade e Min. da Educação.
- FOSTER, P. & SKEHAN, P.
1999 “The Influence of Source of Planning and focus of planning on Task-based Performance”. *Language Teaching Research*, **3**, 215-247.
- FOTOS, S. (ed.)
1996 *Multimedia Language Teaching*. Tokyo: Logos International.
- FREITAS, M. João
1997 *Aquisição da Estrutura Silábica do Português Europeu*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
- 2001 O Conhecimento Fonológico. In Duarte, I. *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta. 211-284
- FURSTENBERG, Gilberte.
1993 *A la rencontre de Philippe: Videodisc, Software, Teacher's Manual and Student Activities Workbook*. Yale: Yale University Press
Disponível em <http://web.mit.edu/fl/www/projects/Philippe.html> acessado em 14.05.2007.
- 2004 “Using Communication Tools to Foster Cross-cultural Understanding”. In: *2004 NFLRC Symposium*.
Disponível em <http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/nw44/furstenberg.htm> acessado em 22.10.2006.
- FURSTENBERG, G., LEVET, S., ENGLISH, K. & MAILLET, K.
2001 “Giving a Voice to the Silent Language of Culture: The **Cultura** Project”. *Language Learning & Technology*, **5**, 55-102
Disponível em <http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.html> acessado em 24.04.2007.

GARRIDO, C.

2005 "Course Design for the Distance Learner of Spanish: More Challenges than Meet the Eye". In Holmberg, B., Shelley, M. & White, C.(eds) *Distance Education and Languages: Evolution and Change* Clevedon: Multilingual Matters, 178-198.

GÄRTNER, E., et al. (eds.)

2000 *Estudos de Gramática Portuguesa (I)*. Frankfurt am Main: Biblioteca Luso-Brasileira, Centro do Livro e do Disco de Língua Portuguesa,.

GASPAR, C. D.

2003 "Utilização da Plataforma Informática INTRALEARN pelos Formandos". In: *Campusaberto, a Universidade Aberta online*. Lisboa: Universidade Aberta.

GASS, S. M.

1982 "From Theory to Practice". In Hines, M. & Rutherford, W. E. (eds.) *On TESOL '81*. Washington, DC: TESOL, 120- 29.

1990 "Second and Foreign Language Learning: same, different or none of the above?" In Van Patten, B. & Flee, J(eds.) *Second Language Acquisition / Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 34-44.

1997 *Input, Interaction and Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

2003 "Input and Interaction". In Doughty, C. & Long, M., (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition* . Malden, MA: Blackwell Publishing, 224-254.

GASS, S. M. & VARONIS, E.

1994 "Input, Interaction, and Second Language Production". *Studies in Second Language Acquisition*, **16**, 283-302.

GASSER, M.

1990 "Connectionist Models". *Studies in Second Language Acquisition*, **12**, 179-199.

GILABERT, R.

2005 "Evaluating the use of multipli sources and methods in needs analysis: a case study of journalists in the Autonomous Community of Catalonia (Spain)". In Long, M (ed.) *Second Language Needs Analysis* (Ed. by Long, M.). Cambridge: Cambridge University Press, 182-199.

GODINHO, A. P. C. d. O.

2005 *A Aquisição de Concordâncias de Plural no Sintagma Nominal por Aprendentes Chineses de Português Língua Estrangeira*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.

GODWIN-JONES, R.

2003 "Tools for Distance Education: Towards Convergence and Integration". *Language Learning & Technology*, **7 (3)**, 18-22.

Disponível em <http://llt.msu.edu/vol7num3/emerging/default.html>

- 2004 “Language in Action: From Webquests to Virtual Realities”. *Language Learning & Technology*, **8** (3), 9-14.
Disponível em <http://lt.msu.edu/vol8num3/emerging/default.html>
- 2005 “Skype and Podcasting: Disruptive Technologies for Language Learning”. *Language Learning & Technology*, **9**, 9-12.
Disponível em <http://lt.msu.edu/vol9num3/emerging/default.html>
- 2006 “Tag Clouds in the Blogosphere: Electronic Literacy and Social Networking”. *Language Learning & Technology*, **10**, 8-15.
Disponível em <http://lt.msu.edu/vol10num2/emerging/default.html>
- 2007 “Digital Video Update: You Tube, Flash, High-Definition”. *Language Learning & Technology*, **11**, 16-21.
Disponível em <http://lt.msu.edu/vol11num1/emerging/default.html>
- GONÇALVES, P.
2007 “Pesquisa sobre a génese das variedades não nativas de línguas coloniais e instrumentos de análise: uma aliança fertilizadora”. In Lobo, M. & Coutinho, M.A. (eds.). *XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística: Textos Seleccionados*. Coimbra: Associação Portuguesa de Linguística. 27-38.
Disponível em <http://www.apl.org.pt/docs/actas-22-encontro-apl-2006.pdf> acessado em 08.06.2008.
- GONÇALVES, P. & SIOPA, C.
2005 “Português na Universidade: Da análise linguística às estratégias de ensino-aprendizagem”. *Idiomático - Revista Digital de Didáctica de PLNM*.
Disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomático/05/01.html> acessado em 08.09.2006.
- GONZALEZ-LLRET, M.
2003 “Designing Task-Based Call to Promote interaction: En Busca de Esmeralda”. *Language Learning & Technology*, **7**, 86-104.
Disponível em <http://lt.msu.edu/vol7num1/gonzalez/default.html>
- GOODFELLOW, D., ABUJA, G., FENNER, A.-B., GARRIDO, C. & TELLA, S.
2002 “The Educational Use of ICT in Teacher Education and Distance Language Learning – Opportunities, Challenges and Ways Forward - Project 1.3.2.” Graz: *European Centre for Modern Languages*.
Disponível em http://www.ecml.at/distance_learning/files/general.htm acessado em 20.03.2007.
- GOUGENHEIM, G. R., MICHÉA, R., RIVENC, P. & SAUVAGEOT, A.
1964 *L'élaboration du Français Fondamental (1er degré)*. Paris: Didier.
- GROSSO, M. J.
1999 *Discurso metodológico do Ensino do Português em Macau*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.

2005 “O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”. *Palavras*, **25**, 31-36.

GROSSO, M. J. (ed.)

2008 *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

GRUPTA, P. & SCHULZE, M.

2007 “Human Language Technologies. Mod.3.5”. In Davies, G. (ed.) *Information and Communications Technologies for Teachers (ICT4LT)*. Slough: Thames Valley University.

Disponível em http://www.ict4tl.org/en_mod3.5.htm acessado em 16.05.2007.

GUIMARÃES, A. M.

1994 “Desenvolvimento da Linguagem da Criança na Fase do Letramento”. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, **26**, 103-110.

GUMPERZ, J. J.

1996 “Prosody in conversation: Foreword”. In Couper-Kuhlen, E. & Selting, M (eds.). *Prosody in Conversation: Interactional Studies*. Cambridge: Cambridge University Press, ix-xii.

HADLEY, A. O.

2001 *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.

HARA, N.

1999 *Students' Frustrations with a Web-based Distance Education Course: A Taboo Topic in the Discourse*. Manuscript Summary.

Disponível em <http://groups.yahoo.com/group/rre/message/1125> acessado em 5.08.2007.

HATCH, E.

1978 “Discourse Analysis and Second Language Acquisition”. In Hatch, E., (ed.). *Second Language Acquisition: A Book of Readings* Rowley, Mass.: Newbury House, 402-435.

HATCH, E., (ed.).

1978. *Second language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, Mass: Newbury House.

HAUCK, M. & HAMPEL, R.

2005 “The Challenges of Implementing Online Tuition in Distance Language Courses: Task Design and Tutor Role”. In Holmberg, B., Shelley, M. & White, C. (eds.) *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. Clevedon: Multilingual Matters, 258-277.

HEWER, S.

2007 “Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL)”. In G. Davies (ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers*

(ICT4LT), *Module 1.4: Section 7-Distance learning*. Slough: Thames Valley University.

HOLMBERG, B., SHELLEY, M. & WHITE, C. (eds.).

2005 *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. Clevedon: Multilingual Matters.

HOWATT, A.

1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

HUEBNER, T.

1983 *A Longitudinal Analysis of the Acquisition of English*. Ann Arbor, MI: Karoma.

HYLAND, K. & HAMP-LYONS, E.

2002 "EAP: Issues and Directions". *Journal for Specific Purposes*, **1**, 1-12.

HYMES, D.

1971 "Competence and Performance in Linguistic Theory". In Huxley, R. & Ingram, E., (eds.) *Language Acquisition: Models and Methods*. London: Academic Press, 3-28.

1972 "On Communicative Competence". In Pride, J. B., J. & Homes (eds.) *Sociolinguistics*. New York: Penguin, 269-293.

ITO, I. M.

2007 *Multimodalidade nos Manuais Didáticos do Português para Estrangeiros: Um Estudo de Análise Crítica do Discurso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova.

JASSO-AGUILAR, R.

2005 "Sources, methods and triangulation in needs analysis: A critical perspective in a case study of Waikiki hotel maids". In Long, M (ed.). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 127-158.

JOHNSON, K.

1996 *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell.

JOHNSON, K. & JOHNSON, H.

1998 *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

KAPLAN, R. B. & WIDDOWSON, H.R.

1992 "Applied Linguistics". In Bright, W. (ed.) *International Encyclopedia of Linguistics*. (Vol I). Oxford: Oxford University Press, 76-80.

KELLERMANN, E., KOONEN, H. & VAN DER HAAGEN, M.

2005 "'Feet speak louder than the tongue": A preliminary analysis of language provisions for foreign professional footballers in the Netherlands". In Long, M. (ed.) *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 200-222.

- KERN, R.
1995 "Restructuring Classroom Interaction with Networked Computers: Effects on Quantity and Characteristics of Language Production". *The Modern Language Journal*, **79**, 457-476.
- KERN, R., WARE, P. & WARSCHAUER, M.
2004 "Crossing Frontiers: New Directions in Online Pedagogy and Research". *Annual Review of Applied Linguistics*, **24**, 243-280.
- KERN, R. & WARSCHAUER, M.
2000 "Theory and practice of Network-based Language teaching". In Warschauer, M. & Kern, R. (eds.) *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-19.
- KILBORN, K. & ITO, T.
1989 "Sentence-processing in Japanese-English and Dutch-English Bilinguals". In MacWhinney, B. & E. Bates (eds.) *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*. Cambridge: Cambridge University Press, 257-291.
- KLEIN, W.
1986 *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRAMSCH, C. & THORNE, S. L.
2002 "Foreign Language Learning as Global Communicative Practice". In Block, D. & Cameron, D. (eds.). *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge, 83-100.
- KRASHEN, S.
1981 *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
1982 *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
1985 *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- KRASHEN, S. & TERREL, T.
1983 *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- KUHN, T.
1962 *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- KUKULSKA-HULME, A. & SHIELD, L.
2004 "Usability and Pedagogical Design: are Language Learning Websites Special?" In: *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA)*, 4235-4242.
- LADO, R.
1957 *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.

- LAMBERT, R. L. & SHOAMY, E. E.
2000 *Language Policy and Pedagogy*. Amsterdam: John Benjamins.
- LANTOLF, J. P.
2000 "Introducing Sociocultural Theory". In Lantolf, J. P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford university Press, 1-26.
- LANTOLF, J. P. (ed.)
2000 *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- LANTHOLF, J. P. & THORNE, S. L.
2006 *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D.
1986 *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M.
1991 *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- LAUFER, B.
1997 "What is in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words". In Schmitt, N. & McCarthy, M. (eds.). *Vocabulary, Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 140-155.
- LEAVER, B. L. & WILLIS, J.
2004 *Task-Based Instruction in Foreign Language Education*. Washington: Georgetown University Press.
- LEE, J.
2000 *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. Boston: McGraw-Hill.
- LEE, K.
2006 "Developing Expertise in Professional Practice, Online, at a Distance". In Savin-Baden, M. & Wilkie, K. (eds). *Problem-based Learning Online*. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill Education, 140-154
- LEIRIA, D. & DIAS, H. B.
1983 "Cursos Especiais: Uma Situação Particular no Ensino de Língua Portuguesa a Estrangeiros". In *Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo* Lisboa: CALP, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 680-685.
- LEIRIA, I.
1990a "O Ensino do Português a Estrangeiros na Faculdade de Letras de Lisboa". *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 3, 50-53.

- 1990b “Dia a Dia, um Método Possível”. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, **3**, 38-42.
- 1991 *A Aquisição por falantes de Português-Europeu língua não-materna dos Aspectos Verbais expressos pelos Pretéritos Perfeito e Imperfeito*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras.
- 1994 “Aquisição do Aspecto Verbal por Falantes não-nativos de Português-Europeu: O Exemplo dos Pretéritos Perfeito e Imperfeito”. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, **11**, 74-112.
- 1996 “Aquisição de língua não-materna. Um exemplo: o Aspecto Verbal”. In Faria, I., Pedro, E., Duarte, I. & Gouveia, C. (orgs.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Ed. Caminho, 71-81
- 1998 “Falemos Antes de "Verdadeiros Amigos"”. In Feytor-Pinto, P. & Júdice, N. (eds) *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri, APP, SIPLE, 11-29.
- 2001 *Léxico: Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua não-Materna*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 2006.
- 2004 “Português Língua Segunda e Português Língua Estrangeira: Investigação e Ensino”. *Idiomático - Revista Digital de Didáctica de PLNM*, **3**. Disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/03/01.html> acedido em 18.01.2005.
- 2004b “O Geral e o Particular no Ensino das Línguas para Fins Específicos: O Caso do Português Europeu Língua não Materna”. *O Ensino das Línguas para Fins Específicos*. Setúbal: Escola Superior de Educação.
- 2007 “Ensino, para quê?” *Congresso Internacional sobre o Português*. Centro Cultural de Belém. 7-9 de Maio, não publicado.
- LEIRIA, I., ADRAGÃO, J.V. & ADRAGÃO, M.R.
1988 *Dia a Dia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- LEIRIA, I., CASTRO, I. & RAMOS, M. A.
1983 “Ver, Olhar e Observar - Dez anos de ensino no Curso de Língua e Cultura Portuguesa para Estrangeiros”. In: *Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo*. Lisboa: ICALP, 556-569.
- LEIRIA, I., (Coord.), MARTINS, A., CORDAS, J., MOUTA, M. & HENRIQUES, R.
2007 *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna: Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação; Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/OrientProgramatPLNMVersaoFinalAbril08.pdf> Acedido em 5.12.2008

- LEITÃO, A. B. B.
2006 *Da Selva para a Escola*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova.
- LEITE, I.C. & COIMBRA, O.M.
1989 *Português Sem Fronteiras – I*. Lisboa: Lidel.
- LETT, J. A.
2005 “Foreign Language Needs Assessment in the US Military”. In Long, M (ed.). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 105-124.
- LEVELT, J. M.
1989 *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- LEWIS, M.
1993 *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
1996 “Implications of a Lexical View of Language”. In Willis, J. & Willis, D.(eds.). *Challenge and Change in Language Teaching* . Oxford: Heinemann, 10-16.
1997 *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- LIGHBOWN, P. M. & SPADA, N.
2004 *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LITTLE, D. & PERCLOVÁ, R.
2005 *Portfolio Europeu de Línguas: Guia para Professores e Formadores*. Estrasburgo / Lisboa: Conselho da Europa - Divisão de Política Linguística / Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- LONG, M.
1983a “Does Second Language Acquisition Make a Difference? A Review of the Research”. *TESOL Quarterly*, **17**, 359-382.
1983b “Native Speaker/non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible input”. *Applied Linguistics*, **4**, 126-141.
1985 “A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Teaching”. In Hyltenstam, K. & Pienemann, M. E. (eds.). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 77-100.
1988 “Instructed Interlanguage Development”. In Beebe, L.M. (ed.). *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. Cambridge, MA.: Newbury House, 115-141

- 1996 "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition". In Ritchie, W. C. & Bahtia, T., (eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press, 413-468.
- 1997 *Focus on Form in Task-Based Language Teaching*.
Disponível em <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/conf/first.htm>
acedido em 6.02.2006.
- 2000 "Focus on Form in Task-Based Language Teaching". In Lambert, R. L. & Shoamy, E. (eds.). *Language Policy and Pedagogy*. Amsterdam: John Benjamins, 179-192.
- 2005a "Overview: A Rationale for Needs Analysis and Needs Analysis Research". In Long, M. (ed.). *Second language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-16.
- 2005b "Methodological Issues in Learner Needs Analysis". In Long, M., (ed.): *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 19-76.
- 2007 *Problems in SLA*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- LONG, M. & CROOKES, G.
- 1992 "Three Approaches to Task-based Syllabus Design". *TESOL Quarterly*, **26**, 27-56.
- 1993 "Units of Analysis in Syllabus Design: The case for task". In Crookes, G., & Gass, S. (eds.). *Tasks in Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice* Clevedon, England: Multilingual Matters.
- LURIA, A. R.
- 1973 *The Working Brain: An Introduction to Neuropsychology*. New York: Basic Books.
- 1979 *The Making of Mind. A Personal Account of Soviet Psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MACKEY, A., GASS, S. M. & McDONOUGH, K. 2000.
"How do Learners Perceive Implicit Negative Feedback?". *Studies in Second Language Acquisition*, **22**, 471-497.
- MacWHINNEY, B. & BATES, E., (Eds.).
- 1989 *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MADEIRA, A., CRISPIM, M. L. & XAVIER, M. F.
- 2006 "Clíticos pronominais em Português L2". *Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto: Fac. de Letras da Universidade do Porto, 495-510

- MARKEE, N.
1997 *Managing Curricular Innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARQUES, A.
s/d. *As Revoluções Científicas de Thomas Kuhn (1922-1966)*.
Disponível em <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/kuhn1.htm> acessado em 20.09.2006
- MARQUES, M. E. R.
1986 *Ouvir... Falar... de coisas e leis*. Lisboa: Universidade Aberta.
2003 *Português Língua Segunda*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MARTYN, E.
2001 *The effect of task type negotiation of meaning in small group work*. Hong Kong: University of Hong Kong.
- MASON, R.
1998 Models of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 2.
2003 Models and Methodologies in Distance Education. *Discursos: Novos Rumos e Pedagogia em Ensino a Distância*, 91-101.
- MASON, R. & KAYE, A.
1989 *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education*. Oxford: Pergamon Press.
- MATA, Inocência & GROSSO, M. J. (Orgs.)
2007 *Pelas Oito Partidas da Língua Portuguesa. Homenagem ao Professor João Malaca Casteleiro*. Macau: Universidade de Macau e Instituto Politécnico de Macau.
- MATEUS, M.H. (Coord.)
2001 *Mais Línguas, mais Europa: Celebrar a Diversidade Linguística e Cultural da Europa*. Lisboa: Ed. Colibri.
- MATEUS, M. H. M., FISCHER, G. & PEREIRA, D.
2005 e 2006 *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (2 CD-ROM)*. Lisboa: ILTEC; DGIDC; Fundação Calouste Gulbenkian.
2008 *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MATOS, F. G.
1990 “Da Pesquisa à Pedagogia: Ensino de Português a Estrangeiros”. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 3, 21-23.
- MCCARTHY, B.
1994 “Language System, Computer Constraint and Pedagogy: Three-cornered Contest or Three-part Harmony?” *ON-CALL*, 8, 11-20.

- 1999 "Integration: Sine qua non of CALL". *CALL-EJ online*, **1**.
Disponível em <http://www.ict4lt.org/en/McCarthy.htm> acessado em 10.05.2007.
- MEISEL, J. M., CLASHEN, H. & PIENEMANN, M.
1981 "On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, **3**, 109-135.
- MELO, S. & SÁ, M. H. A.
2008 "'[UAL]... Duas Palavras...Hoje. Elle est compliquée ta langue": Imagens do PLE na Comunicação Intercultural Plurilingue". In Osório, P. & Meyer, R. M. (eds.). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas, 133-173.
- MENEZES, M. H.
1994 *Contributos para a Concepção e Implementação de uma Aplicação Multimédia para o Ensino-Aprendizagem de Português-Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- MENDES, H. M., OLIVEIRA, C. & TEIXEIRA, A.
2004 "PLE: Uma Sigla para Ler ou Solettrar?" *Cadernos PLE*, 121-139.
Disponível em http://www2.ii.ua.pt/cidlc/gcl/files/publicacoes/3PLE_2004c.pdf
acessado em 21.05.2007.
- MILETIC, R.
2004 "Hipótese sobre transfer na aquisição da LS através da análise de erros - Estudo de caso". *Idiomático - Revista Digital de Didáctica de PLN*. **3**.
Disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/03/03.html>
acessado em 18.01.2005.
- MILTON, J.
2005 "From Parrots to Pupper Masters: Fostering Creative and Authentic Language Use with Online Tools". In Holmberg, B., Shelley, M. & White, C (eds.) *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. Clevedon: Multilingual Matters, 242-257.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.
2001 *Portfolio Europeu para as Línguas*.
Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/plnmaterna/portfolio.pdf> acessado em 22.07.2006.
- MOHAMED, J. B.
2007 *O Ensino do Português na Malásia*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras.
- MONONEN-AALTONEN, M. & TELLA, S.
2000 "From Brawn to Brain: Towards an Emerging Minds-on Approach in Integrated Distributed Learning Environments (IDLE's)". In Bourdeau, J. & Heller, R. (eds). *ED-MEDIA 2000. World Conference on Educational Multimedia*,

Hypermedia & Telecommunications. AACE/Association for the Advancement of Computing in Education. Montréal, Canada, 729-734.

MOERIRA, K.

2006 “O estatuto do Português como Língua Segunda no Sistema educativo Português”. *Idiomático - Revista Digital de Didáctica de PLN*, **8**
Disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/08/02.html>
acedido em 08.09.2006.

MOSKOWITZ, G.

1977 *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. Rowley, MA.: Newbury House.

MOTA, M. A. C.

1994 “Viagem através dos Métodos de Português - Língua não Materna: Análise Linguística”. *Congresso Internacional sobre o Português*, Lisboa: APL - Edições Colibri, 491-514.

2001 “Variação e Diversidade Linguística em Portugal”. In Mateus, M.H. (Coord.) *Mais Línguas, Mais Europa: Celebrar a Diversidade Linguística e Cultural da Europa*. Lisboa: Ed. Colibri, 27-34.

2005 “Variação e Mudança Linguística, ainda e sempre”. *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL- Ed. Colibri, 127-138.

MULLER-HARTMANN, A.

1999 “Die Integration der neuen Medien in den schulischen Fremdsprachenunterricht”. *Fremdsprachen Lernen und Lehren*, **28**, 38-79.

NATION, P.

2005 “Teaching Vocabulary”. *Asian EFL Journal*, **7**, art.4.
Disponível em http://www.asian-efl-journal.com/sept_05_pn.pdf

NEGRETTI, R.

1999 “Web-based Activities and SLA: A Conversational Analysis Approach”. *Language Learning & Technology*, **3** (1), 75-87.
Disponível em <http://lt.msu.edu/vol3num1/negretti/index.html>

NORRIS, J. & ORTEGA, L.

2000 “Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Qualitative meta-analysis”. *Language Learning*, **50**, 417-528.

NUNAN, D.

1989 *Designing tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

1999 *Second Language Teaching and Learning*. Boston MA: Heinle & Heinle.

2004 *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'DOWD, R.

2004 "Intercultural e-mail Exchanges in the Foreign Language Classroom". In Chambers, A., Conacher, J. & Littlemore, J.(eds.) *ICT and Language Learning: Integrating Pedagogy and Practice*. Birmingham: University of Birmingham Press.

Disponível em <http://www3.unileon.es/personal/wwdfmrod/Talent.doc> acedido em 2.06.2007.

2007 "Evaluating the Outcomes of Online Intercultural Exchange". *ELT Journal*, **61**, 144-152.

O'DOWD, R. & EBERBACH, K.

2004 "Guides on the Side? Tasks and Challenges for Teachers in Telecollaborative Projects". *ReCALL*, **16**, 5-20.

O'DOWD, R. & RITTER, M.

2006 "Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative Exchanges". *CALICO Journal*, **23**, 623-642.

O'GRADY, W.

1996 "Language acquisition without universal grammar: A general nativist proposal for L2 leaning". *Second Language Research*, **12**, 374-397.

2003 "The radical middle: Nativism without universal grammar". In Doughty, C. & Long, M. (eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford, England: Blackwell, 43-62.

OH, S.

2001 "Two types of input modification and EFL reading comprehension: Simplification vs elaboration". *TESOL Quarterly*, **35**, 69-94.

OLIVEIRA, A. L.

2005 "Representações da Aprendizagem do Português Língua Segunda - o caso de duas alunas guineenses do 10º ano". *Idiomático - Revista Digital de Didáctica de PLN*, **4**.

Disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/04/01.html> acedido em 17.04.2006.

OLIVEIRA, I. G.

2006 *Aquisição do Sistema Vocálico por Falantes de Português Língua não Materna*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade.

OLIVEIRA, C., COELHO, L. & BALLMANN, M.J.

2006 *Aprender Português*. Lisboa: Texto Editora.

OSÓRIO, Paulo, MARTINS, Rita & SOARES, Rita

2007 "Do falar ao interpretar e do ouvir ao escrever: para alunos de Português Língua Não Materna". *Palavras*, **31**, 101-104.

- OXFORD, R. L., RIVERA-CASTILHO, Y., FEYTEN, C. & NUTTA, J.
1998 *Computers and More: Creative Uses of Technology Learning a Second or Foreign Language*.
Disponível em <http://www.insa-lyon.fr/Departements/CDRL/Computers.html>
acedido em 20.03.2004.
- PAIS, P. M. P.
2006 *Contributo para a Concepção e Produção de um Protótipo Multimédia para Aprendizagem do Português, Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- PARVAUX, S.
2004 “Convergência e Divergência no Espaço da Língua Portuguesa”. *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PAVLOVIC, M. M.
2007 *Ensino da Língua Portuguesa a Falantes de Sérvio*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras.
- PAYNE, J. S. & WHITNEY, P. J.
2002 “Developing L2 Proficiency through Synchronous CMC: Output, Working Memory, and Interlanguage Development”. *CALICO Journal*, **20**, 7-32.
- PELLETTIERI, J.
2000 “Negotiation in Cyberspace: The Role of *Chatting* in the Development of Grammatical Competence”. In Warschauer, M. & Kern, R., (eds.): *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 59-86.
- PEREIRA, A., MENDES, A. Q., MORGADO, L., AMANTE, L. & BIDARRA, J.
2007 *A Universidade Aberta em qualquer lugar do mundo: Um Modelo Pedagógico para a Educação a distância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- PEREIRA, A., MENDES, A. Q., MOTA, J. C., MORGADO, L. & AIRES, L. L.
2003 “Contributos para uma Pedagogia do Ensino Online Pós-Graduado: Proposta de um Modelo”. *Discursos: Perspectivas em Educação*, **1**, 39-53.
- PEREIRA, R. V.
2007 *Uma Didáctica do Conto na Aula de PL2: Um Confronto de Relações*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova
- PETERS, P.
2000 “The Transformation of the University into an Institution of Independent Learning”. In Evans, T. & Nation, D. (Eds). *Changing University Teaching: Reflections on Creating Educational Technologies*. London: Kogan Page, 10-23.

PHILP, J.

1999 *Interaction, Noticing and Second Language Acquisition: an Examination of Learner's Noticing of Recasts in Task-based Interaction*. University of Tasmania.

PICA, T.

1983 "Adult Acquisition of English as a Second-language under Different Learning Conditions of Exposure". *Language Learning*, **33**, 465-497.

PICA, T., KANAGY, R. & FALODUN, J.

1993 "Choosing and using communication tasks for second language instruction and research". In Crookes, G., & Gass, S. (eds.). *Tasks and Language Learning: Integrating theory and practice*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 9-34.

PICA, T., LINCOLN-PORTER, F., PANINOS, D. & LINNELL, J.

1996 "Language Learner's Interaction: How does it address the Input, Output, and Feedback Needs of Language Learners?" *TESOL Quarterly*, **30**, 59-84.

PIENEMAN, M.

1984 "Psychological Constraints on the Teachability of Languages". *Studies in Second Language Acquisition*, **6**, 186-214.

1989 "Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses". *Applied Linguistics*, **10**, 52-79.

1995 "Second Language Acquisition: A First Introduction". *ASLA - Australian Studies in Language Acquisition*, **2**.

1998 *Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

PINTO, A. D. & MIRANDA, C.

2006 "Português como Língua Não-Materna: Metodologia de uma Prática Pedagógica e Reflexões Suscitadas". *Idiomático - Revista Digital de Didáctica de PLN* **6**. Disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/06/01.html> acedido em 08.09.2006.

POLIO, C. & GASS, S. M.

1998 "The role of Interaction in Native Speaker Comprehension of Non-native Speaker Speech". *The Modern Language Journal*, **82**, 308-319.

PORTUGUÊS-FUNDAMENTAL

1984 *Vocabulário e Gramática: Tomo I - Vocabulário*. Lisboa: INIC - CLUL.

1987 *Métodos e Documentos*. Lisboa: INIC-CLUL.

PRABHU, N. S.

1987 *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

- PRATOR, C. H. & CELCE-MURCIA, M.
1979 "An Outline of Language Teaching Approaches". In Celce-Murcia (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- QUEIROZ, R. & MATOS, F. G. d.
1971 *Modern Portuguese*. New York: Alfred A. Knopf.
- REBELO, Ida & OSÓRIO, Paulo
2007 "Contribuições para uma descrição semântica de "ficar": o que os manuais de Português Língua Estrangeira (PLE) não dizem". *Domínios de Linguagem*, 1. Disponível em <http://www.dominiosdelinguagem.org.br/> acessado em 18.10.2008.
- REINHARD, Teinhardt A.
1995 "Changing Educational Paradigms". *BYTE Magazine, Cover Story*.
- RIBEIRO, A. P. T.
2006 *Ensino-Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira: Análise de Manuais de Iniciação*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras.
- RIBEIRO, N.
2007 *Multimédia e Tecnologias Interactivas*. 2ª ed. actualizada. Lisboa: FCA.
- RICHARDS, J., PLATT, J. & WEBER, H.
1985 *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.
- RICHARDS, J. & SCHMIDT, R., (Eds.).
1983 *Language and Communication*. Harlow: Longman.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S.
1986 *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C.
1974 *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. New York: Longman.
- RICHIE, W. C. & BAHTIA, T., (eds.).
1996 *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- RINGBOM, H.
1985 "The Influence of Swedish on the Finnish Learners". In Ringbom, H. (ed.) *Foreign Language Learning and Bilingualism*. Abo Akademi, 39-71.
- ROBINSON, Peter
1996 "Introduction: Connecting tasks, cognition and syllabus design". In Robinson, P. (ed.) *Task Complexity and Second Language Syllabus Design: Data-Based Studies and Speculations*. The University of Queensland: Working Papers in Language and Linguistics 1 (1), 1-16

- 1997 “State of the Art: SLA Research and Second Language Teaching”. *The Language Teacher*. Aoyama Gakuin University.
Disponível em <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/jul/robinson.html>
- 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.
- 2003 “The Cognition Hypothesis, Task Design, and Adult Task-Based Language Learning”. *Second Language Studies*, **21**, 45-105.
- 2007 “Re-thinking for speaking, the Cognition Hypothesis, task classification and task sequencing”. In: *Second International Conference on Task-Based Language Teaching*. University of Hawaii.
Disponível em <http://www.hawaii.edu/tblt2007/PP/Plenaries/Robinson.ppt>
acedido em 31.11.2007.
- ROBINSON, P. (ed.)
1996 *Task Complexity and Second Language Syllabus Design: Data-based Studies and Speculations*. The University of Queensland Working Papers in language and Linguistics.
Disponível em
<http://www.cl.aoyama.ac.jp/~peterr/taskcomplexityandsyllabus.doc>
- ROBINSON, P., (ed.)
2001a *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROBINSON, P., TING, S. C.-C. & URWIN, J.
1996 “Three Dimensions of Second Language Task Complexity”. In Robinson, P. (ed.) *Task Complexity and Second Language Syllabus Design: Data-Based Studies and Speculations*. The University of Queensland: Working Papers in Language and Linguistics, 16-32
- ROSA, Leonel Melo
2002 “O Multimédia e o Papel do Professor de Língua Estrangeira: Desafios e Práticas”. *Palavras*, **21**, 37-47.
- ROSÁRIO, M. J.
1997 *A Aquisição dos Clíticos em Português como Língua Estrangeira: O Papel da Língua Materna*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras
- ROST, M.
1990 *Listening in Language Learning*. Harlow: Longman.
- 1991 *Listening in Action*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

- ROULET, E.
1985 *L'articulation du Discours en Français Contemporain*. Berne Francfort S/Main: Peter Lang.
- RÜSSCHOFF, B.
2001 *Construction of Knowledge as the basis of Foreign Language Learning*. Disponível em <http://www.uni-essen-de/anglistik/bernd/construction.htm> acessado em 15.10.2005
- RUTHERFORD, W.
1987 *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.
- SALABERRY, R.
2000 “L2 Morphosyntactic Development in Text-based Computer Communication”. *Computer Assisted Language Learning*, **13**, 5-27.
- SALABERRY, R. & LAFFORD, B.
2006 *The Art of Teaching Spanish: Second language Acquisition from Research to Praxis*. Washington DC: Georgetown University Press.
- SALOMÃO, R.
1999 *Português em Linha: O Desafio da Internet ao Ensino do Português Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Macau: Universidade de Macau.
2006 *Línguas e Culturas nas Comunicações de Exportação: Para uma Política de Línguas Estrangeiras ao Serviço da Internacionalização da Economia Portuguesa*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.
- SATO, C. J.
1990 *The Syntax of Conversation in Interlanguage Development*. Tübingen: Gunter Narr.
- SAVIN-BADEN, M. & WILKIE, K.
2006 *Problem-based Learning Online. Maidenhead*. Open University Press, McGraw-Hill Education.
- SAXTON, M.
1997 “The Contrast Theory of Negative Input”. *Journal of Child Language*, **24**, 139-161.
- SCHMIDT, M.
1980 “Coordinated Structures and Language Universals in Interlanguage”. *Language Learning*, **30**, 397-416.
- SCHMIDT, Richard.
1990 “The Role of Consciousness in Second Language Learning”. *Applied Linguistics*, **11**, 29-158.
2001 “Attention”. In Robinson, P. (ed.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.

- SCHNEIDER, E. W. & BENNION, J. L.
1984 "Veni, Vidi, Vici, via Videodisc. In Wyatt, D. H (ed.) *Computer Assisted Language Instruction*. Oxford: Pergamon, 41-46.
- SCHRAMM, A.
2005 "Making Online Students Connect: Ethnographic Strategies for Developing Online Learning Experiences". In Holmberg, B., Shelley, M. & White, C. (eds.) *Distance Education and Languages: Evolution and Change* Clevedon: Multilingual Matters, 230-241.
- SCHUMANN, J. H.
1986 "Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-392.
- SEALE, C. D. O.
2004 "Mapping Pedagogy and Tools for Effective Learning Design". *Computers & Education*, 43, 17-33.
- SERCU, L.
2004 "Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Education: Integrating Theory and Practice". In St.John, O., van Esch, K. & Schalkwijk, E (eds.) *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching*. Frankfurt: Peter Lang, 115-130.
- SHIN, D.-S.
2006 "ESL Student's Computer-Mediated Communication Practices: Context Configuration". *Language Learning Technology*, 10 (3), 65-84.
- SILVA, M. H. S.
2006 *O Conjuntivo em contextos Formais de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova.
- SILVA, Mário J. Filipe da
2005 *Promoção da Língua Portuguesa no Mundo: Hipótese de Modelo Estratégico*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIMÕES, M. J. R.
2005 "*Vamos Aprender Português*": *O Português, Língua Segunda, numa Escola do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- SINCLAIR, J. & RENOUF, A.
1988 "A Lexical Syllabus for Language Learning". In Carter, R. & McCarthy, M.(eds.). *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman, 140-160 .
- SKEHAN, P.
1993 "Second Language Acquisition and task-based learning". In Bygate, M. & Williams, E. (eds.). *Grammar in the L2 Classroom*. Hemel Hempstead: Prentice-Hall.

- 1995 “Analysability, Accessibility, and Ability for Use”. In Cook, G. & Seidlhofer, B. (eds.). *Principle & Practice in Applied Linguistic. Studies in Honour of H.J. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 91-106
- 1996a “A Framework for the Implementation of Task-based Instruction”. *Applied Linguistics*, **17**, 38-62.
- 1996b “Second Language Acquisition Research and Task-based Instruction”. In Willis, J.& Willis, D.(eds.). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 17-30.
- 1998 *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- 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 .
- 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. (PP)
- SKEHAN, P. & FOSTER, P.
- 2001 “Cognition and Tasks”. In Robinson, P.(ed.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 183-205
- SMITH, B.
- 2003 “Computer-mediated Negotiated Interaction: An Expanded Model”. *The Modern Language Journal*, **87**. 38-57.
- 2004 “Computer-mediated Negotiated Interaction and Lexical Acquisition”. *Studies in Second Language Acquisition*, **26**, 365-398.
- SOLÉ, C. R. I. & TRUMAN, M.
- 2005 “Feedback in Distance Language Learning: Current Practices and New Directions”. In Holmberg, B., Shelley, M. & White, C.(eds.). *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. Clevedon: Multilingual Matters, 72-91.
- SON, J.-B.
- 2002 “Online discussion in a CALL course for distance language teachers”. *CALICO Journal*, **20**, 127-144.
- SORACE, A.
- 2003 “Near-nativeness”. In Doughty, C. & Long, M.(eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Blackwell, 130-151.
- SOUSA, A. M.
- 2006 *A Função das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino do Português Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

- SOUSA, O.
2000 *O Imperfeito: num Corpus de Aquisição*. Dissertação de doutoramento. Lisboa: Universidade Nova.
- SPADARO, K.
1996 *Maturational Constraints on Lexical Acquisition in a Second Language*. Perth: University of Western Australia.
- SPOLSKY, B.
1978 *Educational Linguistics: An Introduction*. Rowley, Mass: Newbury House.
- ST.JOHN, O., VAN EZCH, K. & SCHALKWIJK, E.
2004 *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching*. Frankfurt: Peter Lang.
- STERN, H. H.
1983 *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
1992 *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STRAMBI, A. & BOUVET, E.
2003 "Flexibility and Interaction at a Distance: a Mixed-Mode Environment for Language Learning". *Language Learning Technology*, 7 (3), 81-102.
Disponível em <http://llt.msu.edu/vol7num3/strambi/default.html>
- SWAIN, M.
1985 "Communicative Competence: Some Roles for Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development". In Gass, S. M. & Madden, C., (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley Mass.: Newbury House, 235-252.
1995 "Three Functions of Output in Second Language Learning". In Cook, G. & Seidlhofer, B. E (eds.) *Principle & Practice in Applied linguistics. Studies in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- SWAIN, M. & LAPKIN, S.
2001 "Focus on Form Through Collaborative Dialogue: Exploring Task Effects". In Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M., (eds.). *Researching Pedagogic Tasks Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman, 99-118.
- TARONE, E.
1985 "Variability in Interlanguage Use: A Study of Style-shifting in Morphology and Syntax". *Language Learning*, 35, 373-404.
1988 *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.
- TARONE, E. & YULE, G.
1989 *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.

- TARONE, E. & PARRISH, B.
1988 “Task-related Variation in Interlanguage: The Case of Articles”. *Language Learning* **38**: 21-44.
- TAVARES, A.
2003 *Português XXI 1 – Nível Iniciação*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
2004 *Português XXI 2 – Nível Elementar*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- TAVARES, C. F.
2005 Et maintenant que vais-je faire... avec l’approche actionnelle? In Carvalho, D., Vila-Maior, D. & Teixeira, R. A., (orgs). *Des(a)fiando Discursos. Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques*. Lisboa: Universidade Aberta. 613-625.
- TAVARES, M. M.
2006 *O Ensino/Aprendizagem do Português Língua Segunda em Contexto Escolar*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- TAVOKALI, P. & SKEHAN, P.
2005 “Strategic Planning, Task Structure, and Performance Testing”. In Ellis, R.(ed.) *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 239-273.
- THORNE, S. L.
2000 “Second Language Theory and the Truth(s) about Relativity.” In Lantolf, J. P., (ed.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 219-243.
2003 “Artifacts and Cultures-in-use in Intercultural Communication”. *Language Learning & Technology*, **7**, 38-67.
2005 “Epistemology, Politics, and Ethics in Sociocultural Theory”. *The Modern Language Journal*, **89**, 393-409.
2006 “Pedagogical and Praxiological Lessons from Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education Research”. In Belz, J. A. & Thorne, S. L., (eds.). *The Pedagogy of Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2-30.
Disponível em http://language.la.psu.edu/%7EThorne/thorne_AAUSC2005.pdf acedido em 12.04.2007.
2006b “New Technologies and Additional Language Learning”. *CALPER Working Paper*. **7**. Disponível em <http://calper.la.psu.edu> acedido em 12.06.2008.
- THORNE, S. L. & PAYNE, J. S.
2005 “Evolutionary Trajectories, Internet-mediated Expression, and Language Education”. *CALICO Journal*, **22**, 371-397.
- TIBERGHEN, G.
2002 *Dicionário de Ciências Cognitivas*. Lisboa: Edições 70.(2007).

- TRINDADE, A. R.
2004 *Educação a Distância: Percursos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- TRUSCOTT, J.
1998 "Noticing in Second Language Acquisition: a Critical Review". *Second Language Research*, **14**, 103-135.
- TUDINI, V.
2005 "Chatlines for Beginners: Negotiating Conversation at a Distance". In Holmberg, B., Shelley, M. & White, C. (eds.) *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. Clevedon: Multilingual Matters, 212-229
- VAN EK, J. A.
1980 *Threshold Level English*. London: Pergamon Press.
- VAN EK, J. A. & TRIM, J. L. M.
1991 *Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press.
1991 *Waystage 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- VAN ELS, T., BONGAERTS, T., EXTRA, G., VAN OS, C. & JANSSEN, D.
1984 *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold.
- VAN LIER, L.
1996 *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*. Harlow: Longman.
- VAN PATTEN, B. & FLEE, J.
1990 *Second Language Acquisition / Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- VAN PATTEN, B.
1994 Evaluating the Role of Consciousness in Second Language Acquisition: Terms, Linguistic Features & Research Methodology. *AILA Review*, **11**, 27-36.
- VANDERMEEREN, S.
2005 "Foreign Language Need of Business Firms". In Long, M.(ed.) *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 159-179.
- VARONIS, E. & GASS, S. M.
1985 "Non-native/non-native Conversations: a Model for negotiation of Meaning". *Applied Linguistics*, **6**, 71-90.
- WAGNER-GOUGH, J. & HATCH, E.
1975 "The Importance of Input Data in Second Language Acquisition Studies". *Language Learning*, **25**, 297-307.

WALTHER, J.

1992 "Interpersonal Effects in Computer-Mediated Interaction: A Relational Perspective". *Communication Research*, **19**, 52-90.

1996 "Computer-Mediated Communication: Impersonal, Interpersonal and Hyperpersonal Interaction". *Communication Research*, **23**, 3-43.

WARSCHAUER, M.

1996 "Computer-assisted Language Learning: An Introduction". In Fotos, S. (ed.) *Multimedia Language Teaching*. Tokyo: Logos International, 3-20.

2000 "On-line Learning in Second Language Classrooms". In Warschauer, M. & Kern, R. (eds.). *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 41-58

2005 "Sociocultural Perspectives on CALL". In Egbert, J. & Petrie, G. M. (eds.). *CALL Research Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum, 41-51.

2006 "Literacy and Technology: Bridging the Divide". In Gibbs, D. & Krause, K.-L., (eds.). *Cyberlines 2: Languages and Cultures of the Internet*. Albert Park, Australia: James Nicholas, 163-174.

WARSCHAUER, M. & HEALEY, D.

1998 "Computers and Language Learning. An Overview". *Language Learning*, **31**, 57-71.

WARSCHAUER, M. & KERN, R.

2000 *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

WEASENFORTH, D., BIESENBACH-LUCAS, S. & MELONI, C. F.

2002 "Realizing Constructivist objectives through Collaborative Technologies: Threaded discussions". *Language Learning Technology*, **6** (3), 58-86.

Disponível em <http://ilt.msu.edu/vol6num3/weasenforth/>

WEASENFORTH, D., MELONI, C. F. & BIESENBACH-LUCAS, S.

2005 "Learner Autonomy and Course Management Software". In Holmberg, B., Shelley, M. & White, C. (eds.). *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. Clevedon: Multilingual Matters, 195-211.

WHITE, C.

2003 *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

2003b "Independent Language Learning in Distance Education: Current Issues". *Proceedings of the Independent Learning Conference 2003*

Disponível em http://www.independentlearning.org/ila03/ila03_White.pdf
acedido em 23.03.2005.

2005 "Towards a learner-based Theory of Distance Learning: The Concept of the Learner-Context Interface". In Holmberg, B., Shelley, M. & White, C. (eds.). *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. Clevedon: Multilingual Matters, 55-71.

WHITE, L.

2003 "On the Nature of Interlanguage Representation: Universal Grammar in the Second Language". In Doughty, C. & Long, M.(eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 19-42.

WIDDOWSON, H. G.

1978 *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

1990 *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

2006 "Christopher Brumfit, 1940–2006". *Applied Linguistics* **27** (2), 161-163
Disponível em em <http://applied.oxfordjournals.org/cgi/reprint/27/2/161>

WILKINS, D. A.

1972 *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.

1976 *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

WILLIS, J.

1996 *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman.

1996 "A Flexible Framework for Task-based Learning". In Willis, D. & Willis, J. (eds.) *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 52-62.

2004 "Perspectives on Task-Based Instruction: Understanding our Practices, acknowledging our different practioners". In Leaver, B. L. & Willis, J. (eds.). *Task-Based Instruction in Foreign Language Education*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 3-44.

WILLIS, J. & WILLIS, D.

1996 *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.

WOLFE-QUINTERO, K.

1992 "Learnability and the Extraction in Relative Clauses and wh-questions". *Studies in Second Language Acquisition*, **14**, 39-70.

1996 "Nativism does not equal universal grammar". *Second Language Research*, **12**, 335-373.

WOLFF, D.

2003 "Web-based Teaching and Learning: A Research Perspective". In: *EUROCALL 2003*. Limerick, Ireland.

WRIGHT, T.

1987 "Instructional Tasks and Discoursal Outcome in the L2 Classroom". In Candlin, C. N. & Murphy, D. (eds.). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International.

WYATT, D. H.

1994 *Computer Assisted Language Instruction*. Oxford: Pergamon.

YANO, Y., LONG, M. & ROSS, S.

1994 "The Effects of Simplified and Elaborated Texts on Foreign Language Reading" Comprehension. *Language Learning*, **44**, 189-219.

YOUNG, R.

1988 "Variation and the Interlanguage Hypothesis". *Studies in Second Language Acquisition*, **10**, 281-302.

ZOBL, H.

1982 "A Direction for Contrastive Analysis: The Comparative Study of Developmental Sequences". *TESOL Quarterly*, **16**, 169-183.

9. PÁGINAS WEB

PÁGINAS COM CURSOS E MATERIAIS DIVERSOS PARA ENSINO DE PORTUGUÊS ONLINE

http://www.univ-ab.pt/disciplinas/dlcp/pagina_dlcp/usos_quotidiano/estrutura_curso.html

<http://www.cpr.pt/ple/intro/intro.html>

<http://www.oneness.vu.lt/pt/?mid=144>

<http://www.bbc.co.uk/languages/other/portuguese/talk/>

http://www.geocities.com/email_theguy/portuguese_online.htm

http://www.geocities.com/email_theguy/newportweb/portuguese_language.htm

<http://www.easyportuguese.com/>

<http://learnportuguese.elanguageschool.net/>

<http://www.mylanguageexchange.com/Learn/Portuguese.asp>

!! HYPERLINK "<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/INDEX.HTML>" \t "_blank" "_blank" ¶ <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/index.html>[⊥]

!! HYPERLINK "<http://www.instituto-camoes.pt/actividades/ple.htm>"??\t "_blank" ¶ <http://www.instituto-camoes.pt/actividades/ple.htm>[⊥]

!! HYPERLINK "<http://www.teiaportuguesa.com>" ¶ <http://www.teiaportuguesa.com>[⊥]

!! HYPERLINK "<http://www.lingunet-europa.org>" \t " <http://www.goethe-verlag.com/tests/index1.htm>" \t "_blank" ¶ <http://www.lingunet-europa.org>

<http://www.dialang.org/portuguese/index.htm>

<http://www.multilingualbooks.com/online-newspapers-portuguese.html>

ANEXOS

- Anexo 1** – Tipologia de Tarefas propostas por Willis (1996)
- Anexo 2** – Actividades graduadas para as quatro competências (Nunan 1989)
- Anexo 3** – Programa Geral para Cursos de Língua Portuguesa
(Acções S@ber +)
- Anexo 4** – Tipologia e Selecção dos Descritores para A1-A2 (*QECR*)
- Anexo 5** – Escala Global e Grelha para auto-avaliação (*QECR*)
- Anexo 6** – Descritores seleccionados para o Módulo
- Anexo 7** – Descrição dos métodos publicados em Portugal em 1988-89
- Anexo 8** – Métodos destinados a jovens e adultos publicados entre
1997 e 2007
- Anexo 9** – Ficha para análise dos métodos
- Anexo 10** – Análise dos métodos
- 10-1** Bem-Vindo
 - 10-2** Português XXI 1 , 2
 - 10-3** Olá! Como está?
 - 10-4** Português a toda a Rapidez
 - 10-5** Aprender Português
 - 10-6** Conhecer Portugal e Falar Português
- Anexo 11** – Percursos de construção de um Módulo para um Curso
de Iniciação ao PE L2, a Distância, Baseado em Tarefas
- 11-S1:** E1
 - 11-S1: E2
 - 11-S1: E3
 - 11-S1: E4
 - 11-S2:** E5
 - 11-S2: E6
 - 11-S2: E7
 - 11-S2: E8

11-S3: E9

11-S3: E10

11-S3: E11

11-S3: E12

11-S3: E13

Anexo 12 – Instrumentos de Apoio

12 – 1 Vocabulário

12 – 2 Notas Gramaticais