

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



**UMA INVESTIGAÇÃO PARA O DESENHO DE
MATERIAIS DE APRENDIZAGEM AUTORREGULADA
DE PLE
EM NÍVEL BÁSICO NO ÂMBITO DE ICALL**

XUECHUN YU

Dissertação orientada pela Prof.^a Doutora Catarina Isabel Sousa Gaspar,
especialmente elaborada para a obtenção do grau de Mestre em Português
como Língua Estrangeira / Língua Segunda

2019

Resumo

O material da aprendizagem autorregulada para língua estrangeira (LE) é direcionado para formar a capacidade da autonomia de aprendizagem e, atualmente, é cada vez mais comum nas salas-de-aula. Na era digital, a técnica Intelligent Computer Assisted Language Learning (ICALL), com a característica de corrigir erros de forma autónoma e inteligente por computador, vai entrando no ensino de LE trazendo facilidade e conveniência para o ensino-aprendizagem e avaliação, sendo também uma forma de gerar autonomia de aprendizagem. Autonomia de aprendizagem refere-se à capacidade de decisão que os aprendentes de LE têm numa situação de aprendizagem desconhecida e que lhes permite responder pelo resultado das suas decisões no uso da língua. Esta capacidade de adaptação à necessidade social e comunicativa está ligada aos métodos de aprendizagem usados no ensino de LE.

O presente trabalho pretende investigar e desenhar um material da aprendizagem autorregulada para o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) no nível básico, a fim de desenvolver a capacidade de autonomia no âmbito virtual. A investigação pretende responder às seguintes perguntas: como se desenha um material adequado à técnica ICALL? Como é que o material de ICALL apoia o ensino-aprendizagem e avaliação de PLE? Como se pode aproveitar o material para formar a autonomia e classificar os níveis de capacidade?

O presente trabalho utiliza uma metodologia qualitativa; analisam-se os modelos de ensino-aprendizagem-avaliação e aspetos relacionados com a psicologia dos aprendentes. Posteriormente, utilizam-se como critérios adaptados à análise de sítios e páginas web relacionadas com a aprendizagem do português, entre eles, alguns sistemas usados nas universidades e softwares populares no mercado com a mesma finalidade. Fazendo uma síntese das experiências de desenho, cria-se um modelo de um material de ICALL para PLE, com os respetivos esquemas computacionais.

Palavras-chave: ICALL; Autonomia de Aprendizagem; Materiais da Aprendizagem Autorregulada; PLE

Abstract

Self-regulated material for foreign language (FL) is dedicated to build the capacity for learning autonomy and is more common in classrooms. In the digital era, Intelligent Computer Assisted Language Learning (ICALL), with the character of correcting errors in autonomy and an intelligent form by computer, is entering into the FL teaching, and bringing ease and convenience to teaching- learning and testing, as well as being a form to generate learning autonomy. Learning autonomy refers to the decision-making ability of FL learners, in an unfamiliar learning situation, that they enable to respond to the outcome of their language use decisions. This ability adapts to social need, and being a learning method, also used in FL teaching.

The present work intends to investigate and design a self-regulated learning material for the teaching of Portuguese as a Foreign Language (PFL) in the basic level, in order to develop the autonomy capacity in the virtual environment. The research intends to answer the following questions: how is a material suitable for the ICALL technique? How does the ICALL material support teaching-learning and PLE assessment? How can one seize the material to form autonomy and classify capacity levels?

The present work uses a qualitative methodology, we analyze the models of teaching-learning-testing and aspects related to the psychology of learners. Subsequently, they are used as criteria adapted to the analysis of sites and web pages related to the learning of Portuguese, among them, some systems used in universities and popular software in the market with the same purpose, summarizes design experiences, creating a model of the material, considering the computational schemes.

Keywords: ICALL; Learning Autonomy; Self-Regulated Learning Material; Portuguese as Foreign Language

Agradecimentos

Antes de mais, agradeço sinceramente à minha orientadora, Professora Doutora Catarina Isabel Sousa Gaspar, não apenas suas orientações incansáveis e sugestões valiosas, particularmente, as suas orientações à minha vida quotidiana e académica, sem ela, não teria conseguido entrar na área de linguística aplicada, nem obter uma vida linda. O seu encorajamento é uma grande confiança e crença minha, para poder continuar o caminho do estudo até terminar esta dissertação.

Aos meus pais, que sempre estão ao meu lado, qualquer problema que tenho, dão-me grandes apoios e opiniões dirigidas, o seu apoio passa toda a minha vida. Ao meu avô materno falecido, nunca me esqueci da minha infância mais divertida com a sua companhia.

Um grande agradecimento aos professores que me ensinaram, todas as suas disciplinas me deram inspirações e aprendi muito pelas suas orientações profissionais.

Aos amigos que me ajudaram a concretizar o desenho do material em forma de aplicação e desenhar o seu ícone, essa ajuda permitiu que o desenho tenha saído da escrita e se tenha tornado prática.

Às amigas de Linguística, temos conversado muitas vezes, e os conteúdos das conversas aprofundam os meus horizontes.

Aos colegas do curso PLE/PL2, com quem me divertia muito desde que os conheci, pela sua companhia muito alegre e divertida.

Índice:

Resumo	1
Abstract.....	2
Agradecimentos	3
Introdução.....	11
Capítulo 1 Enquadramento teórico	13
1.1 Intelligent Computer Assisted language learning (ICALL).....	13
1.1.1 Que significa ICALL.....	13
1.1.2 O âmbito aplicável de ICALL	16
1.1.3 A revisão do desenvolvimento de ICALL.....	19
1.1.4 Características e situação atual de ICALL	22
1.2 A autonomia de aprendizagem no ensino de língua.....	25
1.2.1 Contextualização e definições	25
1.2.2 Características da autonomia de aprendizagem no ensino de língua..	28
1.2.3 Fatores para avaliar a capacidade de autonomia dos aprendentes	31
1.2.4 A autonomia de aprendizagem no ensino de LE no âmbito de ICALL	37
1.3 Materiais de aprendizagem autorregulada	38
1.3.1 Que significa materiais da aprendizagem autorregulada.....	38
1.3.2 Um papel de ICALL na definição de materiais da aprendizagem autorregulada para ensinar PLE.....	42
Capítulo 2 Metodologia.....	44
2.1 Necessidade de materiais autorregulados em ICALL no ensino de LE	44
2.1.1 Necessidade de materiais em ICALL no ensino de LE	44
2.1.2 Necessidade de materiais autorregulados no ensino de LE	47
2.2 Critérios da avaliação dos materiais eletrônicos em nível básico	48
2.2.1 A estrutura do ensino-aprendizagem-avaliação no caso de LE	48
2.2.2 O nível básico no ensino de PLE.....	51
2.2.3 Psicologia de aprendentes.....	58
2.3 A análise dos recursos mais populares no âmbito de ICALL	60
2.3.1 Uma introdução geral	61
2.3.2 Análises e Comparações.....	66

2.3.3 Inspirações para o desenho	85
Capítulo 3 Uma proposta de desenho de materiais da aprendizagem autorregulada de PLE em nível básico.....	86
3.1 Princípios do desenho	86
3.2 Objetivos e ideias do desenho	86
3.3 Características do desenho	87
3.3.1 Procedimento de conhecimentos didáticos.....	87
3.3.2 Temas do material.....	88
3.3.3 Inovações.....	89
3.4 Projetos do desenho de materiais da aprendizagem autorregulada do PLE...89	
3.4.1 Interface de “Bem-vindo”.....	89
3.4.2 Interface de “Início”.....	90
3.4.3 Interface de “Tarefas Básicas”.....	91
3.4.4 Interface de “Experiência de Vida”	93
3.4.5 Interface de “Exercícios e Atividades”	94
3.4.6 Interface de “Revisão e Avaliação”	95
3.4.7 Interface de “Prémio”.....	97
3.4.8 Ligação externa.....	98
3.5 Sugestões orientadas da utilização	98
Considerações finais.....	100
Bibliografia:.....	104
Anexo 1: O panorama da designação do material (português).....	109
Anexo 2 Prática dos Esquemas.....	110
Tarefas Básicas.....	110
Exercícios e Atividades	130
Revisão e Avaliação	133
Esquema do desenho dos “Prémios”	137
Sitografia:.....	138

Lista de Figuras

<i>Figura 1: Estrutura de STI (Yin 2010, p.490)</i>	14
<i>Figura 2: A simple conceptualization of the CALL perspective. (Levy e Hubbard, 2005, p.146)</i>	15
<i>Figura 3: Dimensões da Inteligência Artificial no mercado da China (JG 2018)</i>	21
<i>Figura 4: Estrutura do mercado de AI na China (Relatório do Desenvolvimento da Inteligência Artificial —2018 2018)</i>	21
<i>Figura 5:Fases para formular a autonomia</i>	29
<i>Figura 6:Fases das implementações da autonomia (Nunan, 1997, p.166)</i>	30
<i>Figura 7: Estrutura dos fatores influenciadores da autonomia de aprendizagem</i>	31
<i>Figura 8: Formação da autonomia de aprendizagem</i>	35
<i>Figura 9: Representação esquemática dos conceitos da motivação (R. Gardner 1985, p.54)</i>	36
<i>Figura 10: Relações entre ICALL, materiais da aprendizagem autorregulada e autonomia de aprendizagem</i>	43
<i>Figura 11 Relacionamento do ensino-aprendizagem-avaliação</i>	50
<i>Figura 12: Uma divisão inicial em 3 níveis gerais A, B e C (Conselho da Europa 2001, p.48)</i>	51
<i>Figura 13: Competências Linguísticas de PLE em nível básico (CamõesIP 2017, p.32)</i>	53
<i>Figura 14: Competências Sociolinguísticas de PLE em nível básico (CamõesIP 2017, p.35)</i>	54
<i>Figura 15: Competências Pragmáticas de PLE em nível básico (CamõesIP 2017, p.37)</i>	55
<i>Figura 16: Competências da interação online para alunos de LE em nível básico (Council of Europe 2018, p.185)</i>	56
<i>Figura 17: Grelha para a autoavaliação de PLE em nível básico (Council of Europe 2018)</i>	57
<i>Figura 18: Um critério de avaliação dos recursos em computador no ensino de língua</i>	59

<i>Figura 19: O ícone do Learn Portuguese—Absolute Begginer (fonte: App Store)</i>	62
<i>Figura 20: O ícone do Learn Portuguese for Beginners (Fonte: Google Play) (Google Commerce Ltd. 2018)</i>	62
<i>Figura 21: O ícone da Learn Portuguese via Videos by GolearningBus (Fonte: Microsoft Store) (Learn Portuguese via Videos by GoLearningBus 2018)</i> .	63
<i>Figura 22: O ícone do Duolingo (Fonte: App Store)</i>	64
<i>Figura 23: O ícone do Busuu (Fonte: App Store)</i>	64
<i>Figura 24: O ícone do Babbel (Fonte: App Store)</i>	65
<i>Figura 25: página principal da Unidade 1</i>	67
<i>Figura 26: As categorias das lições e a página de avaliações pelo ICALL (AppBrain 2018)</i>	68
<i>Figura 27: As categorias na página principal (Learn Portuguese via Videos by GoLearningBus 2018)</i>	70
<i>Figura 28: A forma principal do ensino de GoLearningBus (Learn Portuguese via Videos by GoLearningBus 2018)</i>	70
<i>Figura 29: Dois exercícios em nível básico (Duolingo 2018)</i>	72
<i>Figura 30: Os exercícios da primeira disciplina (Babbel 2018)</i>	73
<i>Figura 31: A tarefa diária da disciplina (Babbel 2018)</i>	74
<i>Figura 32: Ensino de palavras e correspondência às informações (Busuu 2019)</i>	75
<i>Figura 33: Ordenar as palavras e preencher brancos do diálogo (Busuu 2019)</i>	75
<i>Figura 34: Exercício da leitura e o seu feedback (Amaral 2007, p.123)</i>	77
<i>Figura 35: Exercício da compreensão oral (Amaral 2007, p.74)</i>	77
<i>Figura 36: Descrição do exercício (Amaral 2007, p.77)</i>	78
<i>Figura 37: Vocabulário do exercício (Amaral 2007, p.78)</i>	78
<i>Figura 38: Reescrita de frases (Amaral 2007, p.80)</i>	79
<i>Figura 39: Preencher espaços em branco (Amaral 2007, p.81)</i>	79
<i>Figura 40: Generalização dos temas (Zanón 1994, p.21)</i>	88
<i>Figura 41: Uma proposta arquitetura de feedback (Shaalán 2005, p.99)</i>	90
<i>Figura 42: Eles vão ao aeroporto de Lisboa (Dinheiro Vivo 2017) (669 pic 2019)</i>	115

<i>Figura 43: Eles veem horas de partida no aeroporto (aeroportos do mundo 2019) (669 pic 2019).....</i>	115
<i>Figura 44: Check-in no aeroporto (Bigoutdoors 2016) (669 pic 2019)</i>	116
<i>Figura 45: Controle nas fronteiras no aeroporto de Lisboa (Jornal de negócios 2017)</i>	117
<i>Figura 46: Na segurança do aeroporto (globo 2016) (669 pic 2019).....</i>	118
<i>Figura 47: No voo (Cumpon de desconto 2019) (669 pic 2019).....</i>	119

Lista de Tabelas

<i>Tabela 1 Um resumo de sistemas/aplicações com base de ICALL, em época recente</i>	24
<i>Tabela 2: O enquadramento para desenhar tarefas nas salas de aula (Ellis 2006, p.20).....</i>	33
<i>Tabela 3: Uma comparação entre materiais pedagógicos autorregulados e materiais gerais (Yang 2000, ap. Luo 2010, p.9)</i>	40
<i>Tabela 4: Vantagens, desvantagens e dificuldades dos materiais da aprendizagem autorregulada.</i>	41
<i>Tabela 5: Uma comparação entre páginas web autorizados</i>	46
<i>Tabela 6: Capacidades do nível básico (ibidem, pp: 61-62).....</i>	52
<i>Tabela 7: Um pequeno resumo de demandas para o nível básico em ensino-aprendizagem-avaliação</i>	58
<i>Tabela 8: Recursos escolhidos para analisar e comparar</i>	61
<i>Tabela 9: Comparações entre os produtos eletrônicos escolhidos.....</i>	84
<i>Tabela 10: Temas do desenho.....</i>	88
<i>Tabela 11: Linhas comuns de pontos de conhecimentos.....</i>	123

Lista de Esquemas

<i>Esquema 1: A atribuição dos níveis do material</i>	89
<i>Esquema 2: A página principal do material.....</i>	90
<i>Esquema 3: O desenho das “Tarefas Básicas”</i>	91
<i>Esquema 4: O desenho de “Experiência da vida”</i>	93
<i>Esquema 5: O desenho dos “Exercícios e Atividades”</i>	94
<i>Esquema 6: O desenho da “Revisão e Avaliação”</i>	95

Lista de Abreviaturas:

AI—*Artificial Intelligence*

ALS—Aquisição da Língua Segunda

ALTE—Association of Language Testers in Europe

CAL—Computer Assisted Learning

CALICO— Computer-Assisted Language Instruction Consortium

CALL—Computer Assisted Language Learning

CMC—Computer Mediated Communication

CRAPEL—Centre de Recherches et d’Applications en Langues

EAA—Ensino Aprendizagem e Avaliação

ELP—European Language Potfolio

IA—Inteligência Artificial

ICALL—Intelligent Computer Assisted Language Learning

ITS—Intelligent Tutoring System

LE—Língua Estrangeira

LLS—Language Learning Strategy

LM—Língua Materna

LNМ—Língua Não Materna

LS/L2—Língua Segunda

MOOC—Massively Open Online Course

MT—Machine Translation

NLP—Natural Language Processing

NfM—Negociation for Meaning

PEL—Portfólio Europeu de Línguas

PLE—Português como Língua Estrangeira

PLATO—Programmed Logic for Automatic Teaching Operations

PLN—Processamento da Língua Natural

PLNM—Português Língua Não Materna

PPP—Present-Practice-Produce

PPPLE—Portal do Professor de Português como Língua Estrangeira

QECR—Quadro Europeu Comum de Referências

STI— Sistema Tutorial Inteligente

TAGARELA— Teaching Aid for Grammatical Awareness, Recognition and
Enhancement of Linguistic Abilities

Introdução

Em anos recentes, o desenvolvimento impetuoso da tecnologia levou a convergências e uma grande mudança no ensino de português. As universidades que ensinam PLE começaram a introduzir técnicas multimídia nas salas-de-aula e, em contexto mais geral, apareceram sites didáticos de português e softwares para aprender português, que fornecem aos aprendentes vários percursos opcionais. Estes múltiplos recursos fazem com que os utilizadores não consigam escolher um recurso correspondente às suas necessidades, acabando por desperdiçar energias e diminuir a eficácia de aprendizagem.

Para aprender uma LE é melhor ter um objetivo definido de aprendizagem, uma explícita predisposição de progresso e uma expressa medida de avaliação, uma vez que isso leva os aprendentes a aumentar competências de línguas e capacidades de autonomia de aprendizagem, como também dá uma ajuda à aprendizagem de línguas estrangeiras no futuro. Nos últimos anos, muitos autores têm investigado o processo de Computer Assisted Language Learning (CALL), o que teve um impacto positivo. Todavia, por causa da carência de talentos profissionais e de limitações de ordem técnica, faltam aos materiais em CALL ainda algum pragmatismo, interação e inovação, entre outras características, o que levou a que o processo de investigação esteja ainda a desenvolver-se de forma não tão rápida como seria desejável. Com base nisto, esta dissertação tem como ponto de partida as seguintes perguntas: como é que se pode desenhar um material apropriado à autonomia de aprendizagem da língua portuguesa? Como é que esse material será adequado às tecnologias mais avançadas? Como se acentuam o pragmatismo e interesse de materiais através da técnica Inteligência Artificial (AI), tão em voga atualmente, para que aumentem a motivação e interesse de aprendentes? Como se avaliam competências de língua dos aprendentes? E, finalmente, como se define a capacidade de autonomia de aprendizagem do ponto de vista científico? Propõe-se assim uma investigação sobre a ajuda da técnica IA, no âmbito de ICALL, baseada na proposta de um percurso de desenho de materiais de aprendizagem autorregulada de PLE em nível básico.

O presente trabalho será dividido em três partes: a primeira parte é um enquadramento teórico onde se apresentam os conceitos relevantes de ICALL, autonomia de aprendizagem e materiais de aprendizagem autorregulada. Para esse fim,

propõe-se uma relação entre ICALL, autonomia de aprendizagem e materiais da aprendizagem autorregulada.

A segunda parte foca-se numa investigação qualitativa, que consiste na análise de sítios e páginas web relacionadas com a aprendizagem do português, entre eles, alguns sistemas usados nas universidades e softwares populares no mercado com a mesma finalidade. Para apoiar essa investigação, nesta dissertação faz-se uma síntese das experiências mais relevantes para o desenho de materiais.

Quanto à terceira parte, o foco é a investigação do desenho dos materiais. Nesta última parte, vai propor-se um plano do desenho de materiais de aprendizagem, em correlação com a análise e comparação dos recursos mencionados e ir-se-á apresentá-lo por esquemas computacionais, numa perspetiva relativamente intuitiva. Além disso, formula-se o desenho e algumas sugestões de utilização para aprendentes e professores.

No final da dissertação, apresentam-se em anexo dois conteúdos complementares: o panorama do desenho em português e a prática do projeto de ensino baseada em esquemas computacionais.

Capítulo 1 Enquadramento teórico

1.1 Intelligent Computer Assisted language learning (ICALL)

1.1.1 Que significa ICALL

—Uma introdução de ICALL

O sistema ICALL divide-se em duas partes que são separadamente “Inteligente (I)” e “CALL”, por isso, pode dizer-se que ICALL é “Inteligente CALL”. A parte principal do ICALL é CALL, Computer Assisted Language Learning, como tal, uma das definições mais conhecidas é de Levy M. (1997), dizendo que “*Computer Assisted language Learning (CALL) maybe defined as ‘the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning’.*” (Levy M., 1997, p. 1). Quanto ao adjetivo “Inteligente”, ele vem do Sistema Tutorial Inteligente (Intelligent Tutoring System, ITS), que é uma área cruzada entre Ciências Computacionais e Educação, com suporte tecnológico Inteligência Artificial. Quando a condição é de não haver tutoria humana, o sistema imita as pessoas de forma a ajudá-las a adquirir melhor conhecimentos e capacidades. Desde os anos 70 do último século, alguns países começaram a investigar este sistema inteligente e até aos anos 90 tornou-se popular em todo o mundo; à medida que o Sistema Tutorial Inteligente ia sendo cada vez mais conhecido, apareceu o ICALL. Comparando com CALL, o aparecimento de ICALL representa uma grande progressão de técnicas, especialmente em diagnosticar tipos de erros e oferecer sugestões apropriadas para correções.

A introdução do computador como ferramenta não consiste apenas em transformar conteúdos pedagógicos de materiais impressos em formas de CALL/ ICALL, nem significa que não há mais aprendentes a usar o sistema CALL; de facto, o sistema inteligente CALL é mais apropriado à necessidade social, através de formas interessantes e correções explícitas, estimulando motivação na aprendizagem e ajudando os utilizadores a conhecerem melhor uma língua e a cultura a ela associada, até se formarem as suas competências de língua e capacidades de uso em contexto real.

—Sistema Tutorial Inteligente (STI)

O sistema típico tem quatro componentes principais, a saber, a base de conhecimentos em domínio (domain Knowledge base), o modelo do aluno (student model), o modelo tutorial (tutor model) e a interface inteligente (intelligent interface), como se pode ver na Figura 1.

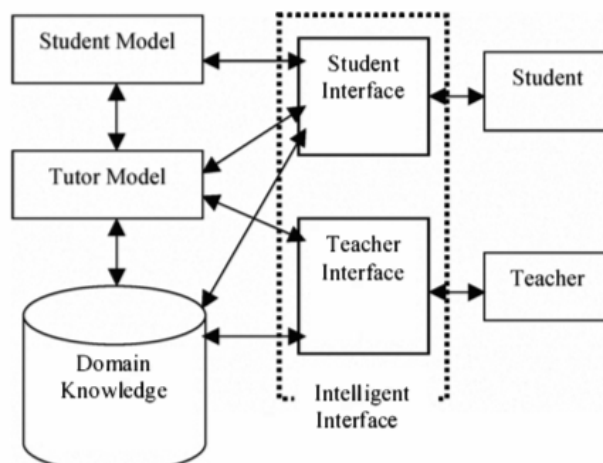


Figura 1: Estrutura de STI (Yin 2010, p.490)

- Base de conhecimentos em domínio: a sua função está relacionada, como o nome indica, com os conhecimentos; o objetivo é resolver o problema “o que é que se ensina”. Esta parte é a base de sistema, para que os conteúdos do ensino sejam definidos em função dos efeitos da utilização.

- Modelo do aluno: o objetivo deste modelo é dar respostas a “quem estuda”; como uma dinâmica do sistema, o funcionamento é baseado em *feedbacks* e decisões dos alunos, que são importantes para suportar o ensino.

- Modelo tutorial: este modelo quer resolver o problema “como se ensina”; sob este domínio, os autores podem desenhar materiais muito diversos, de acordo com estratégias de ensino e de aprendizagem, entre outros métodos de ensino.

- Interface inteligente: é uma plataforma para levar a cabo comunicações entre o sistema e os utilizadores. Esta plataforma divide-se em duas partes: interface do aluno e interface do professor, de forma a transformar os conteúdos computacionais nos conhecimentos que os utilizadores podem entender e, como tal, disponibilizar conteúdos apropriados para alunos e professores, respetivamente.

—Uma comparação com CALL

A disciplina ICALL é uma área multidisciplinar e é uma subárea de CALL, que integra Aquisição da Língua Segunda (ALS), Linguística Educacional e Computacional, entre outras disciplinas. Em termos de técnicas, além do Sistema Tutorial Inteligente, ICALL adiciona também Expert Systems (EX)¹, User Model (UM)², Natural Language Processing (NLP), Natural Language Generation (NLG)³, Automated Speech Recognition (ASR)⁴ e Machine Translation (MT)⁵, (Knapp 2002, pp. 322-329), entre outras técnicas, para facilitar a utilização, aumentando a eficiência da aprendizagem.

• Com exceção da parte técnica, o princípio de funcionamento do sistema ICALL no ensino de língua é igual ao sistema CALL (Figura 2), como Levy e Hubbard o confirmam que “*Learner interactions with teachers, peers, materials and others are mediated by the computer (which includes software, peripherals, network, etc). The dashed arrows represent non-mediated interactions in blended environments.*” (Levy e Hubbard, 2005, p. 146). Esta explicação revela que, num âmbito desconhecido, o computador com tais sistemas CALL/ ICALL pode criar um relacionamento entre professores e alunos mais próximo do que em outras plataformas.

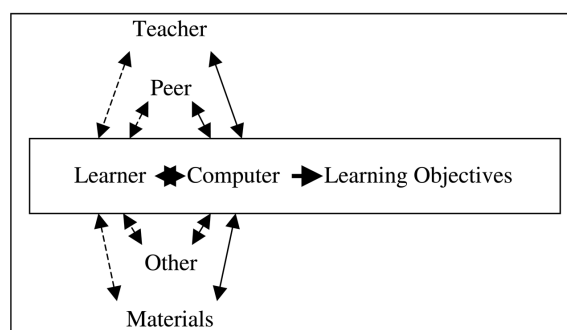


Figura 2: A simple conceptualization of the CALL perspective. (Levy e Hubbard, 2005, p.146)

¹ O sistema focaliza-se em conhecimentos de erros típicos, estratégias de aprendizagem e questões, para analisar a interação entre utilizadores e sistemas e feedbacks de utilizadores.

² O sistema dedica-se a recordar percursos e erros da aprendizagem de utilizadores.

³ NLP e NLG podem ver-se em conjunto, visto que ambas são técnicas básicas de CALL; o ICALL continua a usá-las para confirmar a exatidão do *input* (1.2.3 c do presente trabalho) de conhecimentos quando se precisa de corrigir erros. NLP é multidisciplinar da ciência computacional, Inteligência Artificial e Linguística, investigando problemas da produção e compreensão automática da língua natural humana. NLG é uma subárea da NLP, cujo princípio é gerar uma forma de linguística dos dados brutos não linguísticos.

⁴ Este sistema é um suporte da interação *human-machine*.

⁵ O sistema é capaz de traduzir para a língua-alvo os textos inseridos por utilizadores.

- Em contrapartida, os efeitos no ensino de língua entre CALL e ICALL são diferentes: “CALL allows language learners to practice a wide range of grammatical exercises and receive feedback on their answers outside of class time. ICALL is essential for dynamically producing these exercises for polysynthetic Indigenous languages with complex morphology.” (Megan Bontogon 2018, pp. 337-362) A diferença consiste no facto de que ICALL é construído com a base de um sistema que oferece numerosos exercícios, dando aos utilizadores *feedbacks* até produzir exercícios apropriados aos utilizadores. Além disso, quanto aos *feedbacks*, CALL funciona como um sistema independente na área do ensino de língua, pois o sistema só consegue revelar se a resposta é verdadeira ou não, mas sem nenhuma explicação. Atualmente, o ICALL com suporte de técnicas mais avançadas já pode facultar uma explicação explícita e profunda de conhecimentos, o que quer dizer que já mostra correções e explicações de respostas.

- Como é uma subárea de CALL, as investigações sobre o ICALL ainda estão numa fase inicial. No entanto, no que diz respeito à interação entre professores e aprendentes e aos sentimentos da experiência, ICALL já passou para uma nova fase; quer codifique conhecimentos linguísticos, quer concretize o desenho de tarefas utilizadas para o ensino de língua, o ICALL já se tornou um âmbito independente quanto à aprendizagem de língua que vale a pena analisar.

1.1.2 O âmbito aplicável de ICALL

Para uma correspondência com os aprendentes, o sistema inteligente de ICALL é mais exigente do que CALL, que não fornece esta técnica inteligente. De acordo com Chanier Thierry (1994), há nove demandas para ICALL, por outras palavras, essas demandas são funções que a tecnologia pode oferecer e a partir destas bases forma-se a estrutura básica do âmbito de ICALL.

- 1. Communicative competence must be the cornerstone of ICALL.*
- 2. ICALL must provide appropriate language assistance tailored to meet student needs.*
- 3. ICALL must offer rich, authentic language input.*

4. *The ICALL student model must be based in part on a variety of learning styles.*
5. *ICALL material is most easily learned through associations, which are facilitated by interesting and relevant themes and meaningful language tasks.*
6. *ICALL must involve interactions of many kinds, and these interactions need not be just student-tutor interactions.*
7. *ICALL must provide useful, appropriate error correction suited to the student's changing needs.*
8. *ICALL must involve all relevant language skills and must use each skill to support all other skills.*
9. *ICALL must teach students to become increasingly self-directed and self-confident language learners through explicit training in the use of learning strategies.*” (Chanier 1994, pp: 422-423)

Estas demandas referem-se a quatro aspetos principais. No que se refere às competências, são necessárias competências comunicativas e capacidades de autonomia e de direcionamento para o próprio, associadas à exequibilidade dos materiais e de estratégias do ensino; para formas de ensino, é melhor possuir um *input* autêntico e rico, com estilos diferentes e tarefas com vários tópicos; quanto ao suporte de âmbito técnico, deseja-se que exista uma disponibilidade de um grande conjunto de dados relativos a diferentes línguas⁶ e que o sistema seja capaz de corrigir erros e de se adaptar a utilizadores que são falantes ou aprendentes de línguas diversas; além disso, umas competências podem suportar outras; finalmente, o autor menciona as interações entre professores e aprendentes, pois no âmbito de ICALL, colocam-se alguns desafios para professores e para aprendentes.

—Os desafios e as alterações para professores

De acordo com Garrett (1995), “*In many institutions there is not yet enough support for teacher involvement with technology to make possible the growth of an active corps within language departments of people knowledgeable enough to be active partners in developing ICALL*” (Garrett s.d., p.345), de facto, com exceção dos investigadores de Linguística Computacional, alguns professores de línguas têm uma

⁶ É uma ideia que pertence à “*Big Data*” em inglês, uma terminologia computacional que refere a técnica de análise de um grande volume de dados, recolhidos por diversos procedimentos digitais.

literacia digital e informática relativamente baixa. De qualquer maneira, na sociedade digital, a literacia digital e a literacia da informação são competências cada vez mais importantes. A literacia digital de acordo com Martin e Ashworth (2004) refere-se principalmente a uma competência de compreender, desempenhar e entender tarefas em ambientes digitais. Neste sentido, a literacia digital exige aos professores uma ação que faça sentido para o ensino-aprendizagem de língua em rede. Ainda que alguns professores de línguas já tenham aprendido como utilizar computadores, eles nem sempre têm tempo suficiente para preparar e ajustar esses equipamentos nos tempos limites de uma aula, como tal, a maioria da experiência do ensino e de interações entre professores e alunos por este meio tem de ser feita fora de aulas. Além disso, os professores do ensino de língua estão agora muito centrados na ótica do utilizador e são pouco apoiados com formação específica na área, o que é ainda mais flagrante no que se refere a competências para desenhar aplicações adaptadas ao ensino das aulas.

Dessa forma, é natural que a maioria das universidades que ensinam línguas continue a ter disciplinas ligadas ao método áudio-oral, nas quais os alunos usam auscultadores para ouvir os professores que se sentam atrás ou em frente dos alunos, fazendo uso de materiais feitos pelo sistema CALL. Essas disciplinas relativamente avançadas vêm da tradição do uso do “laboratório de línguas” do método áudio-oral, em que a aula decorria em laboratórios e com recurso ao computador fixo, que desempenhava o papel de mediador das interações entre professores e alunos.

—Os desafios e as alterações para aprendentes

A capacidade da literacia digital tem mais exigências para os aprendentes. Segundo o Relatório da Cimeira da Literacia do Século XXI (The Report of the 21st Century Literacy Summit), “21st century literacy is the set of abilities and skills where aural, visual and digital literacy overlap. These include the ability to understand the power of images and sounds, to recognize and use that power, to manipulate and transform digital media, to distribute them pervasively, and to easily adapt them to new forms.” (Consortium 2005, p.2). Nesta perspetiva, as capacidades da literacia do século XXI exigem aos aprendentes o reforço da identidade entre os conhecimentos, observações e criações em ambientes digitais como, por exemplo, a ideia de que para os aprendentes é melhor lerem e escreverem textos em rede; compreender e produzir efetivamente mensagens na Internet, entre outros. De facto, para os aprendentes, a utilização da

tecnologia também não é fácil, especialmente para os que têm idades mais avançadas. O objetivo do desenho de muitos dos recursos é resolver problemas fora de aulas, estimulando interesses e motivações da aprendizagem, o que permite aos alunos desenvolver os seus níveis cognitivos e as suas capacidades de pensar de forma independente.

Ao mesmo tempo, há que admitir que hoje em dia cada vez mais aprendentes sabem fazer comentários pelos métodos semióticos em língua-alvo na sociedade digital, tais como comunicações sociais, o que estimula os aprendentes a acumular informações, conferindo-lhes um horizonte internacional.

1.1.3 A revisão do desenvolvimento de ICALL

—Em geral

As ideias de CALL/ICALL para ensinar língua por computadores vêm do sistema “Computer Assisted Learning” (CAL). Quando os computadores começaram a aparecer no mercado, já havia investigadores que queriam desenhar um sistema para ensinar conhecimentos a alunos, até ao fim de anos 70, a Universidade de Illinois lançou primeiramente o sistema “Programmed Logic for Automatic Teaching Operations” (PLATO), com o qual se conseguia ensinar a aprendentes centenas programas. “*Since the 1980’s, several projects aimed at integrating natural language processing (NLP) techniques into ICALL development, (cf., e.g., Weinberg et al., 1995; Rypa and Feuerman, 1995; Heift, 1998; Nagata, 2002)*” (L. Amaral, 2007, p. 13). Com base nesta tendência, a primeira publicação sobre ICALL foi lançada no ano de 1992, que é “*Intelligent Tutoring Systems for Foreign Language Learning*”, editado por M.L. Swartz e M. Yazdani. De acordo com “Intelligent Tutoring System” (ITS), este livro é sobre como os professores usam o sistema inteligente para responder a necessidades da aprendizagem de línguas, tais como analisar gramática, léxico, etc., falando também dos desenvolvimentos das técnicas, para fornecer alguns exemplos sobre a aprendizagem de línguas. Nesse contexto, em 1994, foi publicada uma série da revista *International Journal of Artificial Intelligence in Education* (IJAIED), que foi dedicado a aplicações de AI e ao desenho de sistemas para aprender línguas. Ao longo do tempo, os artigos da revista introduziram alguns conhecimentos relevantes para as teorias das técnicas de AI. No ano de 1995, foi lançado o livro “*Intelligent Language Tutors—*

Theory Shaping Technology”, que apresenta e discute os desenvolvimentos de ICALL e os esforços que os investigadores fizeram até essa data. Ao longo dos seus vinte capítulos, o livro mostra muitos programas da aprendizagem de línguas no âmbito do ICALL, incluindo teorias da Aquisição da Língua Segunda (ALS). Quatro anos depois, em 1999, duas obras sobre ICALL foram publicadas, — *CALICO journal* (CALICO: Computer-Assisted Language Instruction Consortium) editado por Bryan Smith e Ana Oskoz, que se apresenta como “*devoted to the dissemination of information concerning the application of technology to language teaching and language learning.*” (CALICO Journal 2018) e *CALL—Media, Design & Applications*, discutindo sobre desenvolvimentos e estatuto de CALL. No ano de 2001, um seminário de ICALL foi criado na *Conferência da Inteligência Artificial no Ensino* e destina-se a encontrar algumas soluções para integrar melhor a Inteligência Artificial ao ensino da língua. Em 2005, Marina Dodigovic escreveu *Artificial Intelligence in Second Language Learning—Raising Error Awareness*, apresentando aos leitores o sistema da correção de erros gramaticais pela Inteligência Artificial na perspectiva do ensino de língua segunda⁷. De acordo com o Tutor Inteligente de Inglês Académico (Intelligent Tutor of Academic English), a autora investigou o que transforma CALL em ICALL, salientando o facto de estimular a consciência da correção de erros na vida quotidiana.

—O caso da China

Quanto à China, existe a Associação de CALL da China (*ChinaCALL*), que é uma organização criada pela Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim e que reúne todos os investigadores e professores de inglês que têm interesses em CALL, para fazer referências, defesas de trabalhos académicos e outras atividades académicas. Neste âmbito, em 2007, foi lançado um artigo sobre a revisão de CALL na China.⁸ No entanto, ainda não há muita investigação sobre o ICALL, em todo o caso, no âmbito de AI há muitas empresas que estão a desenhar programas do ensino com ICALL, o que pode ser mostrado por “dimensões da Inteligência Artificial” como se refere na Figura 3. Na Figura 4, pode ver-se que há uma escala 21% no mercado da AI relativa ao

⁷ A língua segunda (L2) “functions as a recognized means of communication among members who speak some other language as their mother tongue.” (Ellis 1994, p.12). Tendo em consideração esta definição, no presente trabalho considera-se o uso de ‘second language’ (L2) na terminologia inglesa como correspondendo ao ensino de LE.

⁸ Veja-se “Computer Assisted Language Learning (CALL) in China: Some Common Concerns” <http://pdfs.semanticscholar.org/8b97/8494848bc9fd8d871061d5b91b264d2cf8a6.pdf>

Processamento de Língua Natural, que é uma forma de Inteligência Artificial. Além disso, com a influência do livro de Marina Dodigvoc, que foi mencionado antes, os investigadores chineses preferem seguir o caminho do seu estudo, ajudando os alunos universitários a aumentar o nível da escrita em inglês. Os investigadores chineses na área do ensino de inglês como língua estrangeira/segunda criaram já alguns sistemas, cujos destinatários são aprendentes de inglês que têm o chinês⁹ como língua materna, no entanto, estes programas podem também ser usados por falantes que têm o inglês, ou outra língua, como língua materna. Por outro lado, há alguns investigadores que se concentram na conversa de interação, referindo aplicações como Chatterbot ou Storyspace.¹⁰

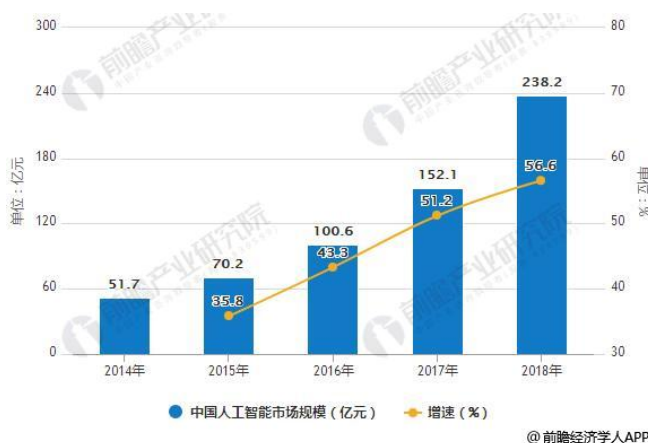


Figura 3: Dimensões da Inteligência Artificial no mercado da China¹¹ (JG 2018)

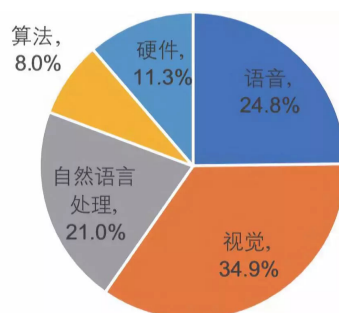


Figura 4: Estrutura do mercado de AI na China (Relatório do Desenvolvimento da Inteligência Artificial —2018 2018)¹²

⁹ O chinês aqui se indica designa a língua oficial da China, Mandarim. Explica-se que na China existem muitos dialetos como mandarim, cantonês, dialeto Wu, etc., a maioria dos dialetos são principalmente usados na vida cotidiana. Para os dialetos, a pronúncia é diferente, mas as regras de escrita são semelhantes.

¹⁰ Os nomes destas aplicações vêm do artigo de Gaoda He, “As aplicações da Inteligência Artificial no Ensino da Língua Estrangeira—uma crítica do «Artificial Intelligence in Second Language Learning: Raising Error Awareness»”; o artigo foi lançado em maio de 2008.

¹¹ A coluna azul é a dimensão do mercado da AI, com uma liquidação por dez milhões yuans/ RMB. Os pontos em amarelo indicam a velocidade de crescimento.

¹² A parte cor-de-laranja corresponde à visão, a parte azul escuro corresponde à fonética, a parte cinzenta corresponde ao Processamento de Língua Natural, a parte azul claro ao hardware e a parte amarela ao algoritmo.

1.1.4 Características e situação atual de ICALL

—Características do ICALL

No que diz respeito a vantagens, em primeiro lugar, os aprendentes podem decidir os seus percursos de aprendizagem à vontade e não se preocupam com a influência dos professores na sala de aula, uma base a partir da qual o sistema pode ajudar aprendentes a reduzir gradualmente o fardo psicológico e a aliviar estresse. O ICALL pode ajudar os alunos a resolver problemas fora de aula, pelo que podemos admitir que, ainda que indiretamente, eles também acabam por auxiliar o ensino em sala-de-aula, especialmente as disciplinas associadas a professores de todo o mundo, o que pode ajudar os alunos na plataforma a terem acesso a conhecimentos e teorias diferentes das disciplinas a que têm acesso na universidade onde estudam. Finalmente, os equipamentos podem registar o progresso e processo da aprendizagem, o que permite aos utilizadores, se encontrarem problemas repetidos, fazer uma revisão e reforçar a aprendizagem dos aspetos onde encontram maiores dificuldades.

Em termos das desvantagens, sob o ponto de vista didático, a tecnologia avançada facilita cada vez mais a aprendizagem de língua, no entanto, a maioria dos métodos de ensino da língua ali utilizados continua a seguir os métodos tradicionais. Este aspeto é visível primeiramente na forma e desenho dos materiais, sendo necessário encontrar materiais que se adaptem aos níveis reais e à vida quotidiana dos aprendentes e que não podem ser totalmente as cópias dos materiais editados em papel. Em segundo lugar, quanto aos conteúdos, segundo as ideias dos métodos tradicionais do ensino, o ensino focaliza-se muito nas provas e exames nacionais, ainda que, ao mesmo tempo, se tenham formado muitos estudantes excelentes sob esta abordagem tradicional, porque os interesses dos aprendentes são também direcionados para uma aprendizagem em contextos imersivos. No entanto, os materiais modernos, especialmente com o suporte da tecnologia, podem conter algumas tarefas que é mais fácil serem efetuadas e com as quais se pode estimular mais a motivação dos aprendentes.

— Situação atual

“Nerbonne (2003), in his chapter on NLP in CALL in the Oxford Handbook of Computational Linguistics, argues that advances in NLP have much to contribute to

CALL” (Marhias Schulze 2012, p.254). Há muitos anos que existem discussões sobre quais são mais importantes entre NLP e CALL/ICALL, de facto, ambas técnicas são dependentes umas das outras, segundo alguns estudos, a ideia de “corrigir erros” aparece muitas vezes entre as aplicações de ambas. Em relação a “*Intelligent CALL*”, Schulze lista os sistemas e aplicações com ICALL que apareceram nos últimos anos e o presente trabalho resume-os na Tabela 1. Na lista, o único sistema que ensina língua portuguesa é TAGARELA: — *Teaching Aid for Grammatical Awareness, Recognition and Enhancement of Linguistic Abilities*, um sistema que alcançou os objetivos básicos e primários de ICALL, “*whose primary goal is to help learners of Portuguese develop their linguistic abilities through language awareness and use.*” (L. Amaral, 2007, p.50) Além dos recursos mencionados, para ensinar outras línguas, há também sistemas populares de ICALL, tais como o *Lärka* (Volodina *et alii*, 2012) para ensinar sueco¹³; o *Taidhgín* (Neasa Ní Chiaráin & Ailbhe Ní Chasaide) para ensinar irlandês¹⁴, entre outros.

Há uma tendência cada vez mais popular entre os professores de línguas que é o uso das redes sociais como o *Messenger* do *Facebook* e o *Wechat* (da China), entre outras redes sociais e sistemas de comunicação durante ou depois das aulas. Estes recursos usados para o ensino são ainda muito recentes em comparação com quatro tipos de programas, a saber: “CALL-specific software¹⁵”, “Generic software¹⁶”, “Web-based learning programs¹⁷”, Computer mediated communication (CMC) programs¹⁸”. Este último (CMC) corresponde a uma técnica que é muito usada em aplicações populares, e tem como característica o uso de computadores para ligar os dois polos de comunicadores, no processo da participação da aprendizagem de línguas. O uso das redes sociais e plataformas de comunicação a elas associadas conhecidas também seguem o mesmo princípio.

¹³ Refere-se Dijana Pijetlovic & Elena Volodina, 2013, “*Developing Swedish spelling exercises on the ICALL platform Lärka*” em “2013 EUROCALL: 20 years of Eurocall: Learning from the Past, Looking to the Future”

¹⁴ Refere-se Neasa Ní Chiaráin & Ailbhe Ní Chasaide, 2016, “Faking Intelligent CALL: the Irish context and the road ahead” em Linköping Electronic Conference.

¹⁵ p.e.: CD-ROM, *online*

¹⁶ p.e.: processadores de palavras, apresentações software, folhas eletrónicas, etc.

¹⁷ p.e.: *websites*, *blogs*, *wikis*, etc.

¹⁸ p.e.: *online chats*, fórum de discussão ou *emails*.

Nome	Língua-alvo	Ano do lançamento	Técnica e funcionalidades
Robo-Sensei ¹⁹	japonês	2003	Análise de morfologia e sintaxe
The Sentence Fairy ²⁰	Alemão	2008	Escrita virtual
Tagarela ²¹	português	2011	Análise de morfologia, soletração e erros sintáticos e semânticos por compreensões de leitura

Tabela 1 Um resumo de sistemas/aplicações com base de ICALL, em época recente²²

—O caso da China

A maioria das universidades que ensinam português ainda não começou a usar equipamentos de ICALL nas salas de aula, no entanto, é usado algum equipamento multimídia. No caso do ensino de chinês como língua estrangeira, as técnicas de ICALL já estão em estado avançado na China como se pode ver, por exemplo, no caso da IFlytek, uma companhia criada em 1999, que inicialmente era um consultor de informações tecnológicas e que, recentemente, se tem focado na produção de tradutores e equipamentos de aprendizagem— “*Chinese Online Learning Portal*” (COLP) (2015)²³. Ao mesmo tempo, um dos programas populares com o sistema ICALL é “*Chinesebon*” (2016)²⁴, que já provou a capacidade de desenhar programas de ICALL

¹⁹ Refere-se <https://www.amazon.com/Robo-Sensei-Personal-Japanese-Noriko-Nagata/dp/0887274234>, acesso no dia 30 de maio, 2019.

²⁰ Refere-se Karin Harbusch , Gergana Itsova , Ulrich Koch & Christine Kühner, 2008, “*The Sentence Fairy: a natural-language generation system to support children's essay writing*” em *Computer Assisted Language Learning*

²¹ Veja-se mais informação sobre no capítulo III.

²² Resumo feito a partir de Mathias Schulze, “Intelligent CALL”, in *Contemporary Computer Assisted Language Learning*, Bloomsbury, January 2012, https://www.researchgate.net/publication/275642465_Intelligent_CALL

²³ Cf. <http://www.colp.com.cn/views/login/login.aspx>, acesso no dia 30 de maio, 2019.

²⁴ Cf. <http://www.chinesebon.com>, acesso no dia 30 de maio, 2019.

no ensino de língua. Ao ensino de inglês como língua estrangeira, especialmente para os aprendentes chineses, *EAME* é um sistema que tem como objetivo fundamental melhorar a escrita em inglês; além disso, a Universidade de Pequim lançou um sistema *Xi Saique*, com base na Inteligência Artificial e que recorre ao princípio de simulação de um contexto de imersão, que permita a conversa e interações entre a máquina e os aprendentes. Podemos acreditar que na área do ensino de português para chineses é expectável que o futuro seja também marcado pelo desenvolvimento de sistemas deste tipo.

Com o apoio técnico, no âmbito de ICALL combinado com Internet, o estudante tem mais oportunidades para aprofundar horizontes em relação aos conhecimentos ensinados em sala de aula, uma introdução simples não vai satisfazer a necessidade de alunos de chegarem ao uso da língua na sociedade, por isso, o complemento de conhecimentos fora de aulas depende da transmissão de experiências de professores e da escolha de recursos. A dificuldade que se coloca é entender como é que os aprendentes escolhem conhecimentos adaptados a si mesmos, até dominarem competências de línguas no processo da aprendizagem, para isso, os fundamentos teóricos relacionados com a autonomia de aprendizagem, suas capacidades e estratégias são aqui apresentados.

1.2 A autonomia de aprendizagem no ensino de língua

1.2.1 Contextualização e definições

A popularização da aprendizagem de línguas estrangeiras desenvolveu-se muito após a segunda guerra mundial, em virtude do elevado número de pessoas que se refugiavam em outros países para fugirem da guerra. Todavia, aqueles refugiados nesse momento aprendiam uma língua estrangeira em contexto de emergência e de integração social decorrentes da sua condição, muitos nem sabiam o que iam fazer além das coisas da vida quotidiana. Em muitos casos, esta situação de aprendizagem de língua estrangeira serviu como base para o que mais tarde se vai desenvolver de forma sistematizada como a autonomia da aprendizagem. Esta ideia veio a corresponder a preocupações pedagógicas centrais no ensino de língua (Littlewood 1996, p.427): —

autonomia de aprendizagem, tão em voga desde os anos 90 do último século, (p.e: Holec, 1981; Dickinson, 1987; Littlewood, 1991, entre outros), que ia sendo introduzida no ensino de LE; de acordo com Pemberton (1996), “the aim of developing autonomy in language learning has been incorporated, to greater or lesser degrees, into many countries’ national curricula.” (Pemberton 1996, p.1). De facto, em geral, muitos fatores também aceleram a necessidade da autonomia de aprendentes, como p.e: a necessidade da adaptação do desenvolvimento de tecnologia, a necessidade de reforçar a capacidade de aprendizagem e a de se adaptar às necessidades sociais, entre outras áreas, quer seja na área política, quer seja na área da psicologia. Em suma, pode dizer-se que tem tido êxito crescente a formação da capacidade da autonomia de aprendizagem.

A focalização na autonomia de aprendizagem pode remontar ao período de Sócrates, naquela época, ele já introduziu o seu pensamento de “auto-orientação” aos seus alunos, que foi registado nos diálogos entre eles.²⁵ Mais tarde, quer os filósofos quer os educadores desenvolveram pensamentos em torno da autonomia de aprendizagem, construindo uma série de teorias na área de educação.

O conceito inicialmente entrou na área do ensino de LE, pelo “Modern Languages Project” do Conselho da Europa. Neste âmbito, foi criado um projeto no Centre de Recherches et d’Applications en Langues (CRAPEL), da Universidade de Nancy, em França (Benson 2001, p.9). O centro criou um projeto semelhante à escola noturna, para ser usado em horário pós-laboral, destinado aos trabalhadores locais. O projeto de aprendizagem de línguas estrangeiras consiste em considerações autónomas pessoais, decidindo se os participantes têm capacidades de participar neste plano curricular²⁶. Depois de começar as aulas, “they work towards establishing the learner’s needs and goals, identifying constraints such as time available for learning and ability to come to CRAPEL, and finally they make preliminary decisions about materials, methods and techniques of learning.” (Dickinson 1987, pp.44-45) Desta forma, o centro começou a investigar e aplicar as teorias sobre a autonomia de LE até hoje. Com base na construção do centro, quem introduziu verdadeiramente a teoria da autonomia de aprendizagem para a área do ensino de LE foi Holec, em 1981. O autor define autonomia como “ability

²⁵ O diálogo aqui é “*Enquiring Minds: Socratic Dialogue in Education*”, editado por Rene Saran e Barbara Neisser, foi o primeiro livro em inglês a pôr os fundamentos teóricos dos diálogos socráticos modernos como um processo auto-orientado. (*Enquiring Minds: Socratic Dialogue in Education* 2004)

²⁶ Sobre este projeto veja-se <http://www.atilf.fr/spip.php?article803>.

to take charge of one's own learning...the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning.” (Holec 1981, p.3). A definição de autonomia de Holec é atualmente considerada como uma referência na academia; ele considera a autonomia como uma capacidade que implica que os aprendentes se responsabilizem pelas suas decisões para a aprendizagem. Quanto a outros autores e educadores de LE acreditam que a autonomia de aprendizagem não se limita a ser uma capacidade ou responsabilidade, pode ser descrita de outras formas, que são resumidas em dois aspetos. Alguns autores consideram que a autonomia é um estado, segundo Allwright, ele acha que a autonomia é um estado de constantes mudanças que possui, a qualquer hora, um estado de equilíbrio entre o máximo autodesenvolvimento e interdependência humana. (Allwright, 1990, ap. Filho 2009, p.257)²⁷; segundo Dickinson, a autonomia é “the situation in which the learner is totally responsible for all of the decisions concerned with his learning and the implementation of those decisions.” (Dickinson 1987, ap. Xu 2012, p.13). Outros investigadores integram teorias da psicologia e afirmam que a “autonomia inclui a relação psicológica entre aprendentes e o que será aprendido.” (Pemberton 1996, p.5) , todavia, uma vez que a ideia não se refere à educação, é raramente introduzida no ensino de LE. Muitos autores insistem em acreditar que a autonomia é uma capacidade, tal como Littlewood, que define “an autonomous person as one who has an independent capacity to make and carry out the choices which his or her actions” (Littlewood 1996, p.428); além disso, David Little define a autonomia como “a capacity—for detachment, critical reflection, decision-making and independent action.” (Little 1991, p.4); Benson segue Holec, definindo a autonomia como “the capacity to take control of one's own learning.” (Benson 2001, p.47), entre outros autores. Na linha da proposta de Dickinson, que referimos acima, alguns autores tomam a autonomia como uma “*situation*” relacionada com aspetos externos ao indivíduo, mas esta é uma tendência que tem vindo a ser menos popular atualmente, porque cada vez mais pessoas acentuam o interior dos alunos mais do que o âmbito externo. Em resumo, a autonomia dos aprendentes estimula o valor intrínseco duma pessoa, que é a capacidade de tomar decisões e de responder pela consequência das decisões, com vista a adaptar-se às necessidades da sociedade.

²⁷ Uma edição traduzida vem da Allwright, Dick. “*Autonomy in language learning pedagogy*”. CRILE Working Paper 6, Center for Research in Education, University of Lancaster, 1990.

1.2.2 Características da autonomia de aprendizagem no ensino de língua

Autonomia como uma capacidade implícita, não é algo que seja possível obter de repente, nem sequer a avaliar ou criticar imediatamente. Quer obtenha a capacidade de autonomia, quer a avalie, quem aprende tem de olhar primeiramente para as suas características.

A análise da capacidade de autonomia implica olhar para as características da autonomia o que pode ser feito sob duas perspetivas: — a do perfil e a intuitiva. Sob a perspetiva do perfil, há que considerar várias fases para se constituir a capacidade de autonomia, a saber:

- Autoinstrução (Self-instruction)

Autoinstrução refere-se às aprendizagens dos aprendentes feitas sem o controlo absoluto nem a ajuda dos professores.

- Auto-orientação (Self-direction)

A auto-orientação pode ser entendida como um percurso necessário para formar a capacidade de autonomia. Se acordo com Dickinson (1987), uma aprendizagem auto instruída é “a particular attitude to the learning task, where the learner accepts responsibility for all the decisions concerned with his learning but does not necessarily undertake the implementation of those decisions” (Dickinson, 1987, p.11), em outras palavras, os aprendentes consideram a aprendizagem como uma tarefa e, orientados pelas tarefas, conseguem tomar decisões sozinhos na aprendizagem.

- Independência (Independence)

A ideia da independência normalmente é confundida com a da autonomia. Hamilton no seu livro de 2013 refere a obra de Deci, E.L. & Flaster. (1996) “*Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation*”, para distinguir estas duas ideias tão semelhantes, assim, segundo o autor: “Independence means to do for yourself, to not rely on others for personal nourishment and support. Autonomy, in contrast, means to act freely, with a sense of volition and choice. It is thus possible for a person to be independent and autonomous. (i.e., to freely not rely on others), or to be independent and controlled (i.e., to feel forced not to rely on others) (Hamilton 2013, p.1). As ideias revelam que a autonomia dos aprendentes não está obrigatoriamente relacionada com

o estar sozinho, mas sim com a capacidade de se tomar uma decisão exclusiva e apropriada a si mesmo, individual e independente dos outros.

- Auto acesso (Self-access)

Auto acesso normalmente refere-se a um sistema, incluindo materiais e aprendizagem de auto acesso para facilitar o estudo. Foi construído um centro de auto acesso, com o apoio de David Gardner e Lindsay Miller em 1999²⁸, uma vez que eles acreditavam que o estudo dependente de materiais, pode realizar-se em qualquer sítio e em qualquer período da aprendizagem e assim esta forma de aprendizagem, mediada pelos materiais, pode oferecer aos professores uma oportunidade para formar a capacidade da autonomia dos aprendentes. (Shimin 2013)

Em relação às ideias e terminologia, existem conceitos que se podem confundir com o de autonomia, mas que são necessários para se formular a capacidade de autonomia, como se pode ver na Figura 5.

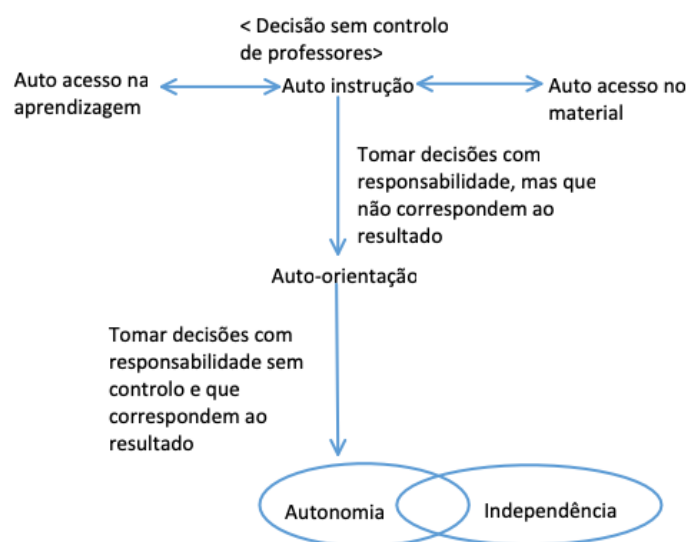


Figura 5: Fases para formular a autonomia

A perspetiva intuitiva para a autonomia e as características surgem da proposta de Benson (1997), sendo ele a primeira pessoa que defendeu que a autonomia tem como característica a multiplicidade: “there are, in fact, three major versions of learner autonomy for language learning (technical, psychological and political) which correspond to three major approaches to issues of knowledge and learning in the

²⁸ Sobre a construção, o processo e a organização do centro, veja-se o livro *Establishing Self-access—From Theory to Practice*, de David Gardner e Lindsay Miller, Cambridge University Press, 1999.

humanities and social sciences (positivism²⁹, constructivism³⁰ and critical theory³¹).” (Benson e Voller 1997, p.86). Sob a ideia de Benson, muitos autores propuseram muitas outras características da autonomia,³² tais como Nunan e Littlewood³³, entre outros. Os autores formularam uma característica da autonomia que tem diversos níveis de implementação, que são, respetivamente, “Awareness”, “Involvement”, “Intervention”, “Creation”, “Transcendence”. (Nunan 1997, p.155) Esses níveis são expostos e analisados pelos aspetos de “Conteúdo” e “Processo”, como se pode ver na Figura 6, onde são também consideradas as fases necessárias para se desenvolver a autonomia.

Level	Learner action	Content	Process
1	Awareness	Learners are made aware of the pedagogical goals and content of the materials they are using.	Learners identify strategy implications of pedagogical tasks and identify their own preferred learning styles/strategies.
2	Involvement	Learners are involved in selecting their own goals from a range of alternatives on offer.	Learners make choices among a range of options.
3	Intervention	Learners are involved in modifying and adapting the goals and content of the learning programme.	Learners modify/ adapt tasks.
4	Creation	Learners create their own goals and objectives.	Learners create their own tasks.
5	Transcendence	Learners go beyond the classroom and make links between the content of classroom learning and the world beyond.	Learners become teachers and researchers.

Figura 6: Fases das implementações da autonomia (Nunan, 1997, p.166)

²⁹ Positivismo aqui é uma subárea da educação, o promotor reconhecido é o francês Augusto Comte (1798-1895). A ideia refere-se principalmente a realização do estudo prático, conhecimento científico, real e verdadeiro.

³⁰ Pode-se ver a página 34 deste trabalho.

³¹ A teoria crítica aqui se refere especialmente pesquisas e análises críticas na educação, os pensadores proclamam-se “Escola de Frankfurt”. Para aprofundar a ideia, pode ver-se “*Teoria Crítica e Educação: contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor*” de Bruno Pucci, 2000.

³² Essas diversas formas podem ver-se no trabalho de Shimin Gu (2013) “A Study on the Autonomy-Facilitating Factors in College English Curriculum”.

³³ Nunan e Littlewood são investigadores que usaram as características da autonomia. Para mais informação sobre os meios para distinguir os níveis da capacidade de autonomia, pode ver-se o já referido estudo de Shimin Gu (2013).

1.2.3 Fatores para avaliar a capacidade de autonomia dos aprendentes

Para classificar os níveis de capacidade de autonomia, Littlewood (1996) propôs a análise dos diferentes comportamentos adaptados aos níveis de independência e avaliou a autonomia em três níveis: — os níveis de comunicadores, aprendentes e pessoas. A autonomia dos comunicadores é a capacidade mais básica, cuja exigência é que os aprendentes consigam escolher as palavras apropriadas às necessidades da vida, a fim de comunicar fluentemente fora da sala de aula; quanto à autonomia dos aprendentes, ela é uma fase intermédia que liga o nível básico ao nível da autonomia pessoal; este nível pode ajudar o aprendente a dominar a sua vida; finalmente, a autonomia pessoal, que corresponde ao nível mais avançado, está associada à tomada de decisão exclusiva dos aprendentes por si mesmos. (Littlewood, 1996, pp.430-431)

Com base nisso, o autor propõe dois componentes gerais para criticar a capacidade de autonomia, um é a capacidade (ability), que inclui conhecimentos (knowledge) e as técnicas (skills); a outra é a vontade (willingness), que inclui a motivação (motivation) e a confiança (confidence). As técnicas abrangem estratégias do ensino e da aprendizagem; a par do ensino, o *input* vai influenciar a recepção do conhecimento dos aprendentes, à luz da aprendizagem, o efeito da utilização vai influenciar o *output* de competências. Para a parte da vontade, a motivação depende do interesse e atitude dos alunos e a confiança está relacionada com a aptidão para as línguas. As relações entre os fatores podem ver-se na Figura 7.

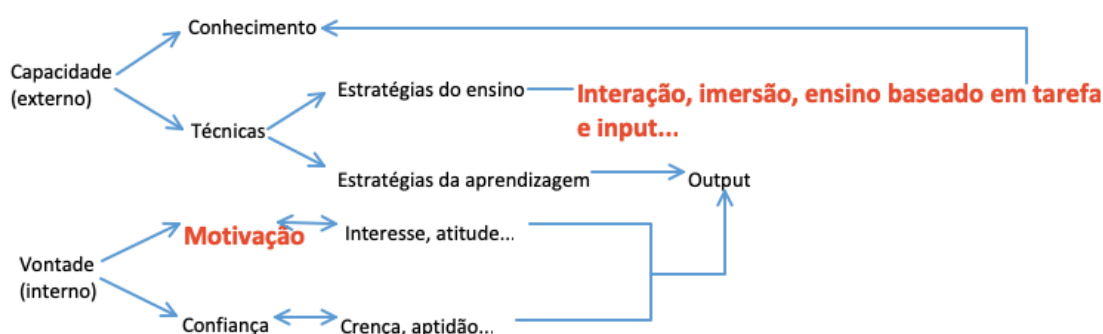


Figura 7: Estrutura dos fatores influenciadores da autonomia de aprendizagem³⁴

³⁴ As ideias relacionadas com o presente trabalho, na estrutura, são marcadas em vermelho, as outras ideias não se desenvolvem aqui. Sobre crenças e outros termos e definições de LE, pode ver-se “Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*.” de Ana Maria Ferreira BARCELOS, *Linguagem & Ensino*, Vol

—Técnicas

• Estratégias do ensino³⁵

a. Interação

De acordo com Ellis, o ser humano “have an innate desire to communicate with each other—what Lee, Mikesell, Joaquin, Mates, and Schumann (2009) called their ‘interactional instinct’” (Ellis 2015, p.10) No início da aprendizagem, os aprendentes quando conversam não se preocupam com os pormenores da gramática, o objetivo é prestar a atenção à compreensão do diálogo, neste caso, quando se colocam questões ou problemas, os comunicadores esforçam-se por resolve-los e a ideia de interação vai-se formando pela imersão da comunicação. Este processo pode ser entendido como, ou seja, deriva do “negotiation for meaning” (em breve NfM), que é segundo Ellis (2003), “the process by which two or more interlocutors identify and then attempt to resolve a communication breakdown” (Ellis 2003, p.346). A comunicação é melhor acontecer entre um nativo e um estrangeiro para poder facilitar a aquisição, pelo que NfM “connects *input*³⁶, internal learner capacities and output in productive way” (Long 1996, p.452)

b. Imersão

O termo imersão foi primeiramente usado no programa de ensino de francês no Canadá, que é um país bilingue com duas línguas oficiais, o francês e o inglês. O programa de ensino de francês pretendia ensinar francês aos falantes de inglês, especialmente para as crianças ou adolescentes e, no final, teve um grande sucesso. Neste contexto, muitos investigadores e educadores começaram a usar a imersão pedagógica, pelo que eles acreditam que “Immersion students acquire normal English language proficiency and show the same or better level of general academic development.” (Ellis 1994, p.226). Hoje em dia, na área do ensino de bilingue, a imersão tem uma outra explicação, que é a imersão recíproca. Desde os anos 60 do último século, os educadores de educação bilingue tomaram a língua-alvo como um núcleo de instrução para que se completem as tarefas mais rápido e melhor do que através das formas tradicionais.

7, No.1, 2004, p.130.

³⁵ Aqui referem-se principalmente exemplos adaptados ao desenho proposto no quarto capítulo desta dissertação.

³⁶ Relativa à teoria do *input* e *output*, pode ver-se os conteúdos da letra d, neste subcapítulo.

c. O ensino de línguas baseado em tarefas

As tarefas num sentido mais superficial normalmente indicam as ações habituais num determinado tempo e contexto; segundo a descrição de Long (1985), as tarefas são “*the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between.*” (Long 1985, p.89). Pela sua descrição, pode ver-se que as tarefas no quotidiano não têm características tecnológicas e linguísticas, pelo que são diferentes das tarefas explícitas nas salas de aula do ensino de língua. A maioria das definições ou descrições da abordagem das tarefas considera-as como atividades (Breen, 1987; Nunan 1989; Martin Bygate, Peter Skehan e Merrill Swain, 2001) “com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo” (Conselho da Europa 2001, p.30) para que o leve a atingir motivos “no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo” (*ibidem*, p.30) quando no processo da aprendizagem, de entre esses objetivos, a forma mais básica é oferecer informações utilizadas para facilitar a aprendizagem através do ultrapassar os desafios das tarefas.

Segundo o enquadramento de Ellis (Tabela 2), a designação das tarefas deve ter três fases, que são respetivamente pré-tarefa, durante a tarefa e pós-tarefa. Essas tarefas enfatizam a vertente comunicativa. Desde o início da preparação até à sua finalização, na concretização das tarefas, o processo da comunicação não é o mais importante, a ênfase vai para a correção dos erros e para a reprodução das línguas, que são mais importantes para os diversos aprendentes, por isso, na designação ‘tarefas’ há o aproximar da vida real, para que a correção dos erros seja mais útil para os aprendentes que o ensino geral.

Phase	Examples of options
A. Pre-task	* Framing the activity (e.g. establishing the outcome of the task) * Planning time * Doing a similar task
B. During task	* Time pressure * Number of participants
C. Post-task	* Learner report * Consciousness-raising * Repeat task

Tabela 2: O enquadramento para desenhar tarefas nas salas de aula (Ellis 2006, p.20)

d. *Input*

Input, especialmente no ensino de língua estrangeira, é “the raw language data (Carroll 2001) that learners hear or read and entails a specific communicative intent.” (Benati 2017, p. 378) que os aprendentes recebem as informações pedagógicas em detalhe, maioritariamente pela compreensão oral. Krashen (1985) formulou hipóteses do *input*, na área da aquisição da Língua Segunda (L2), uma das ideias mais relacionadas com a didática do LE é sobre a forma como se processa o ensino: o autor não concorda com os professores que ensinam primeiramente a estrutura da gramática e só depois praticam e trabalho a compreensão do que foi exposto. Ele explica que “*input* modifications make *input* ‘comprehensible’ for learners and, more controversially, that comprehensible *input* is all that was needed to activate the learner’s built-in syllabus.” (Ellis 2015, p.12)

O Construtivismo na Educação, normalmente reconhecido como uma teoria da filosofia de aprendizagem, orientou também a didática do *input*. O Construtivismo foi formulado nos anos 60 do último século, a partir das teorias de Jean Piaget (Nunes 1990), entre outros. Piaget investigou a cognição de crianças e definia o construtivismo como resultante da interação entre o sujeito e o objeto. O conhecimento é o objeto construído pelo mundo e, em termos do ensino-aprendizagem, o aluno deve ser visto como sendo um sujeito da interação, que tem o domínio de aprender conhecimentos por si mesmo; quando ele não sabe como se adquire, o professor, sendo o outro sujeito da interação, pode orientar os alunos a construir uma estrutura de conhecimentos exclusiva, identificando o que eles devem adquirir.³⁷ Para orientar a aprendizagem e interagir com os alunos, o mais importante do *input* é reconhecer os seus conteúdos didáticos.

Na parte “negotiation for meaning” da interação referiu-se em conjunto o *input* e o *output*, o que revela que ambas teorias são recíprocas. A importância do *output* é relativa à capacidade da compreensão do *input*, por outras palavras, o *output* é um critério para medir o efeito do *input*, que apresenta a estimulação da motivação da

³⁷ Sobre a teoria do Construtivismo na Educação, podem ver-se:—“*O Uso das Novas Tecnologias na Educação a Distância e a Aprendizagem construtivista*” de David Jonassen em 1996; “*Construtivismo(s): Implicações e Interpretações Educativas*” de Maria da Graça Bidarra e Maria Isabel Festas em 2005; “*Uma Investigação do Ensino de Léxico e Gramática de Inglês na Perspetiva de aprender teorias do Construtivismo na Educação*” (em chinês: 建构主义学习理论视野下的英语词汇和语法教学研究) de Chao Chen em Julho de 2008.

aprendizagem (que iremos tratar adiante). Em resumo, o *output* serve para ajudar os alunos a construírem conhecimentos de línguas, ao compreenderem a sua utilização, formando uma mentalidade adaptada à expressão nativa, apresentada no discurso ou conversa, entre outras situações quando precisam de usar a língua.

- Estratégias da aprendizagem de línguas

Ellis (1997) diz que as estratégias da aprendizagem são “the particular approaches or techniques that learners employ to try to learn a L2” (Ellis 1997, p.76), focalizados em esses métodos e técnicas; no QECR (Quadro Europeu Comum de Referências, o trabalho refere-se no 2.2.1) (2001) explica-se que “Estratégia é qualquer linha de ação organizada, regulada e com uma finalidade determinada pelo indivíduo para a realização de uma tarefa que ele escolhe ou qual se vê confrontado.” (Conselho da Europa 2001, p.30), o que quer dizer que as estratégias da aprendizagem são métodos para orientar o estudo e decidir o resultado, que podem estimular a motivação, como também facilitam tarefas de aprendizagem. Para além disso, Gang (2017) introduziu as LLS (Language Learner Strategy) que “desempenham um papel crucial na autonomia dos aprendentes, por refletirem o seu grau de autonomia e constituírem mecanismos através dos quais os aprendentes desenvolvem, ainda, maior autonomia.” (Gang 2017, p.21). Segundo este autor, os aprendentes autónomos confirmam que eles próprios preferem usar estratégias em consciência para que lhes facilitem o estudo, em contrapartida, os diferentes indivíduos usam diversas tipologias de estratégias. Além disso, há muitos outros alunos que não sabem usar estratégias de aprendizagem de forma consciente, pelo que é necessário desenhar materiais adaptados a formar a capacidade de autonomia e, no mínimo, praticar a utilizar estratégias a facilitar as tarefas linguísticas.

A construção de conhecimentos e a utilização de estratégias de aprendizagem são dois fatores importantes que influenciam a capacidade de autonomia recíproca, como se pode ver na figura 8.

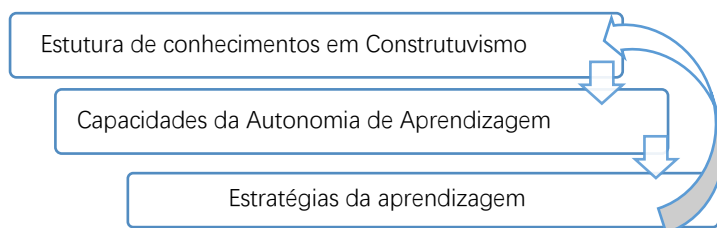


Figura 8: Formação da autonomia de aprendizagem

—Motivação

Ellis acredita que a motivação “involves the attitudes and affective states that influence the degree of effort” (Ellis 1997, p.75) para estimular as pessoas a aprender língua estrangeira, com desejo e satisfação quando se divertem nas atividades e tarefas, por outras palavras, a motivação é uma dinâmica a fim de ajudar aprendentes a continuar a insistir no estudo, encontrando assim interesse na aprendizagem. Sob a definição, Gardner (2006) propôs que “the motivated individual is goal directed, expends effort, is persistent, is attentive, has desires (wants), exhibits positive affect, is aroused, has expectancies, demonstrates self-confidence (self-efficacy), and has reasons (motives)” (R. Gardner 2006, p.2) Em resumo, os elementos mais importantes para os aprendentes aumentarem a motivação são o objetivo orientado, o desejo forte, a atitude positiva e o esforço. Segundo o mesmo autor (2010) há três componentes para avaliar níveis da motivação: “In the socio-educational model³⁸ of second language acquisition we assess motivation in terms of three components, the desire to learn the language, attitudes toward learning the language, and motivational intensity” (R. Gardner 2006, p.9). Considerando as relações de entre os três componentes: desejo, atitude e intensidade motivacional, Gardner (1985) reforça as inter-relações, referindo que o desejo estimula a atitude positiva ou negativa e apenas a atitude positiva pode aumentar a motivação. (Cf. Figura 9)

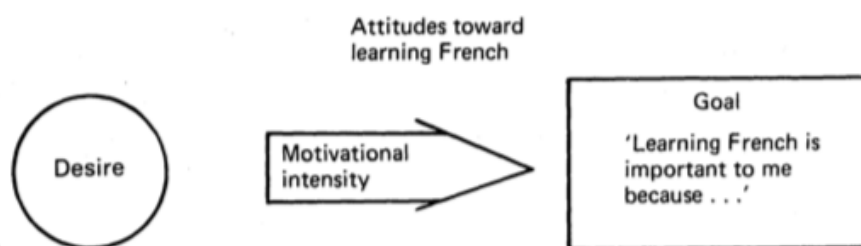


Figura 9: Representação esquemática dos conceitos da motivação (R. Gardner 1985, p.54)

³⁸ “Socio-educational model” é um modelo construído por Gardner a partir dos anos 70 do século XX, a fim de caracterizar as relações entre os papéis de Motivação e Atitude na Aquisição de L2. O modelo não é apenas uma descrição de diferentes indivíduos na sala-de-aula, nem apenas um esquema ligado às variações numa hipótese casual, o modelo quer integrar atitudes complexas em comunidades de línguas, procurando razões de aprender língua estrangeira. O objetivo da investigação do modelo é para a aprendizagem de francês no Canadá, com os três critérios referidos: orientação integrada (integrative orientation), interesse na língua estrangeira (interest in foreign language) e atitudes face aos canadenses de língua francesa (attitudes toward French Canadians). Em termos de investigações para a motivação, não existe apenas este modelo, contudo, ele é um dos mais populares e utilizados e que mais reforça o fator individual. Para mais informação pode ver-se “*Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*” de R.C. Gardner, 2010, Peter Lang Publishing, New York, pp. 77-106.

Depois dos anos 90 do último século, a motivação ia sendo pensada como motivação cognitiva, que dá uma atenção especial à psicologia educacional. Esta tendência leva as pessoas a olhar de outra forma para a aprendizagem intrínseca, nesta base, Gardner classificou duas intensidades da motivação, comparando em motivação extrínseca dos aprendentes, são Motivação Integrativa (*Integrative Motivation*) e Motivação Instrumental (*Instrumental Motivation*). De acordo com Gardner (1985), os aprendentes com a Motivação Integrativa escolhem a aprender LE apenas por causa de interesses internos; uma situação contrária para os alunos com a Motivação instrumental, eles preferem procurar um bom trabalho ou garantir um excelente futuro com o apoio de aprendizagem de LE, ou seja, eles têm os objetivos mais pragmáticos do que os primeiros. De qualquer maneira, é necessário considerar a relação recíproca entre estes dois tipos de motivação, em resumo, uma vez que a motivação de estudar LE é por simples interesse e também por necessidades da vida.

1.2.4 A autonomia de aprendizagem no ensino de LE no âmbito de ICALL

A pragmatização de ICALL para a formação da autonomia dos aprendentes consiste nos seus reconhecimentos para a vida, o maior benefício é “the creation of opportunities for students to use language in authentic contexts. Such activities encourage students to strive for autonomy in the target language.” (Kessler 2009, p.79) Em articulação com a autonomia de aprendizagem, ICALL tenta ensinar línguas combinando necessidades internas com âmbitos externos, baseando-se nos muitos dados oferecidos, associações inteligentes, entre outras técnicas, conseguindo-se com efeito que os aprendentes possuam competências de línguas e capacidades de vida, adaptando-se à comunidade de língua-alvo.

—Características

O modelo da autonomia de aprendizagem, no âmbito de ICALL, tem como base principal o facto de se considerar o aluno como o centro, o que é diferente do que sucede em salas-de-aula tradicionais, onde se aplica o modelo “3p” :—apresentação (presentation), prática (practice) e produção (production), que toma o professor como o centro e onde se transmitem apenas os conhecimentos da língua e técnicas dos professores. (Meihua Chen 2005, p.22). Com o ICALL apareceu um novo modelo que

tem por base oferecer aos aprendentes um ambiente de ensino autônomo, que se torna mais exclusivo e adaptado para os aprendentes, permitindo que se identifique mais facilmente os erros, de forma a fazer a sua correção mais rápida.

É claro que ainda existem problemas e dificuldades, para se tornar uma tendência, antes de mais, quer professores, quer aprendentes, necessitam de ter acesso a suportes técnicos e aplicações nas aulas, bem como aulas de literacia digital; além disso, é melhor propor-se um material de aprendizagem autorregulada, adaptado a ICALL.

1.3 Materiais de aprendizagem autorregulada

1.3.1 Que significa materiais da aprendizagem autorregulada

—Definição e características dos materiais

As ideias radicais dos materiais da aprendizagem autorregulada vêm da psicologia e do behaviorismo de Skinner (1958). O autor criou o ensino programado que divide informações gerais em pequenos passos, adaptados ao ritmo da aprendizagem dos alunos, de forma a ajudar os aprendentes a atingirem o objetivo da aprendizagem mais direta e rapidamente, através desta pedagogia. Nos anos 80 do último século, alguns autores tentaram investigar³⁹ sobre materiais de autoinstrução, a fim de completar a lacuna de conhecimentos adquiridos em sala-de-aula, quer por causa da incapacidade dos professores, quer devido ao insuficiente tempo de aula. No entanto, muitos destes tipos de materiais reduzem a orientação dos professores, mas não incorporavam suficientemente a formação de autonomia de aprendizagem. Além da forma dos materiais, procurou-se constituir materiais adequados, mas nunca se refere em desenhar um material focalizado em autonomia autorregulada. Até ao início deste século, Jiaying Yang (2000) dedicou-se a investigar o desenho de materiais de auto instrução, ele indicou que a aprendizagem autorregulada ideal é aquela em que os aprendentes podem escolher os conteúdos pedagógicos apropriados para si mesmos ou organizar atividades com objetivos particulares para diversas capacidades e necessidades. (Yang 2000, ap. Luo 2010, p.18). Os materiais deste tipo têm como objetivo efetuar esses efeitos, atingir

³⁹ As investigações são principalmente levadas em cabo em CRAPEL em França, refere-se em (Dickinson 1987, pp.68-69)

objetivos de aprendizagem pelo desenho de materiais. Neste âmbito, Weiguo Pang (2003) no seu livro *Autonomia de Aprendizagem: Princípios e Estratégias do Ensino e Aprendizagem*, refere diretamente que os materiais da aprendizagem autorregulada se dedicam a formar a capacidade da autonomia de aprendizagem.

—Características e funções

Os materiais da aprendizagem autorregulada, quando comparados com materiais usados em sala-de-aula, ultrapassam a limitação do espaço, permitindo que os alunos possam estudar por si mesmos em qualquer lugar. Além disso, o desenho dos materiais é feito para estimular a motivação dos aprendentes, melhorando a orientação da aprendizagem, com recurso a *feedbacks* que ajudam aprendentes a descobrirem problemas a tempo e evitando que persistam nos erros até ao período de exames, por exemplo. Os materiais da aprendizagem autorregulada estão a tornar-se cada vez mais populares nas salas-de-aula, como forma de interação entre os professores e os aprendentes. Esses materiais tomam os aprendentes como o núcleo da sala-de-aula e os professores, por sua vez, estão lá para ajudar os alunos de LE a completarem tarefas de aprendizagem, adicionando conhecimentos do ensino e formando a capacidade de autonomia de aprendizagem. Yang (2010) fez uma comparação entre os objetivos e características dos materiais tradicionais e da aprendizagem autorregulada, conforme se pode ver na Tabela 3.

<i>Objetivos dos materiais da aprendizagem autorregulada</i>	<i>Objetivos dos materiais tradicionais</i>
<i>Estimular o interesse da aprendizagem</i>	<i>Pressupõe-se que os aprendentes têm interesses na aprendizagem</i>
<i>Estimar os tempos da aprendizagem</i>	<i>Não estimar os tempos da aprendizagem</i>
<i>Ter aprendentes com objetivo explícito</i>	<i>Ter utilizadores numa extensa abrangência</i>
<i>Dar objetivos e metas</i>	<i>Dar poucas vezes os objetivos e metas</i>
<i>Utilizar diversos caminhos da aprendizagem</i>	<i>Utilizar normalmente um modelo simples e único de aprendizagem</i>
<i>Desenhar a estrutura dos materiais de acordo com as demandas dos aprendentes</i>	<i>Desenhar a estrutura dos materiais em contexto académico e de acordo com demandas do programa</i>

<i>Reforçar atividades de autoavaliação</i>	<i>Autoavaliação pouco frequente</i>
<i>Ter atenção à dificuldade que os aprendentes irão encontrar</i>	<i>Não ter hábito de dar atenção às dificuldades dos aprendentes</i>
<i>Oferecer um resumo de conteúdos</i>	<i>Oferecer poucas vezes resumos de conteúdos</i>
<i>Usar uma forma de tratamento pessoal</i>	<i>Não usar uma forma de tratamento pessoal</i>
<i>Explicar conteúdos em pormenor</i>	<i>Explicar o essencial dos conteúdos</i>
<i>As páginas têm muitos brancos, a fim do desenho conter menos informações</i>	<i>As páginas são preenchidas com palavras, a fim do desenho conter mais informações</i>
<i>Procurar feedbacks e apreciações dos aprendentes</i>	<i>Raramente se preocupa com as opiniões dos aprendentes</i>
<i>Oferece sugestões sobre estratégias da aprendizagem</i>	<i>Raramente oferece sugestões sobre estratégias da aprendizagem</i>
<i>Necessidade dos aprendentes responderem ativamente</i>	<i>Aprendentes fazem leituras e agem passivamente</i>
<i>Com objetivo de efetuar uma aprendizagem com eficácia</i>	<i>Com o objetivo de adquirir conhecimentos académicos de cursos</i>
<i>Encorajar os aprendentes a participar juntos</i>	<i>Pressupor que os aprendentes são especiais</i>
<i>Ter uma estrutura detalhada</i>	<i>Ter uma estrutura relativamente geral e simples</i>
<i>Com gramática e sintaxe simples</i>	<i>Com gramática e sintaxe complexas e académicas</i>
<i>Segmentos curriculares com pouca duração</i>	<i>Segmentos curriculares com duração mais longa</i>
<i>Utiliza bastantes exemplos, esquemas e figuras</i>	<i>Não utiliza, em especial, exemplos, esquemas ou figuras</i>
<i>Introduz as experiências dos aprendentes</i>	<i>Toma a ordem lógica da disciplina como eixo da disciplina</i>
<i>Sugere a aplicação dos conhecimentos</i>	<i>Não presta atenção à aplicação dos conhecimentos</i>

Tabela 3: Uma comparação entre materiais pedagógicos autorregulados e materiais gerais (Yang 2000, ap. Luo 2010, p.9)

Pela tabela, apresentam-se as vantagens e as características dos materiais da aprendizagem autorregulada e, ao mesmo tempo, revelam-se implicitamente algumas desvantagens e dificuldades desses materiais, quer na estrutura, quer na instalação de curricular; o presente trabalho tenta listá-las na tabela 4.

Materiais da aprendizagem autorregulada	Vantagem	Desvantagem e Dificuldade
Indivíduo intrínseco	Adaptado à autorregulação e autoavaliação; estimula a motivação.	Reforça a flexibilidade dos conteúdos e tem um objetivo explícito e orientado.
Professores	Os <i>feedbacks</i> (dificuldades e erros) dos aprendentes podem auxiliar no ensino.	Demanda experiência de orientação e interação dos professores e grau elevado de conhecimento dos materiais para aumentar a atividade dos aprendentes e a sua eficiência na aprendizagem.
Características de materiais	Não há grande distância entre diferentes níveis da dificuldade.	Necessita de sistematização dos materiais, a fim de dispor razoavelmente dificuldades dos conteúdos.
	Não se limita a ensinar conhecimentos tradicionais.	Necessita do pragmatismo de materiais adaptados à maioria dos alunos e aos valores subjacentes à aplicação dos conhecimentos.
	Não tem estruturas fixas.	Reforça estruturas macroscópicas e microscópicas, nomeadamente quanto à sua combinação com programas pedagógicos e às exigências dos testes.

Tabela 4: Vantagens, desvantagens e dificuldades dos materiais da aprendizagem autorregulada.

A aplicação de materiais da aprendizagem autorregulada é muito importante e útil para o ensino da língua estrangeira, com suas vantagens e características eles são apropriados para a aprendizagem e satisfazem a necessidade da sociedade e da educação, ainda que tenham desvantagens e dificuldades sobretudo no seu desenho e conceção.

—Investigações relevantes

A Universidade de Lisboa tem o Programa de Estudos da Aprendizagem Autorregulada na Faculdade de Psicologia, rumo à Autorregulação da Aprendizagem em Ambientes Apoiados pela Tecnologia que “se centra essencialmente na avaliação dos processos autorregulatórios” (Faculdade de Psicologia Universidade de Lisboa 2016), há outras investigações focalizadas no ensino como “Autorregulação da motivação”, “Autorregulação da aprendizagem na Escrita” e “Autorregulação da Aprendizagem e Desenvolvimento profissional”, ainda que sejam investigações focadas em autonomia/ aprendizagem autorregulada em aspeto de ensino-aprendizagem e avaliação, não há análises concretas em materiais para ensinar LE. Quanto ao ensino de PLE/L2/LNM⁴⁰, há um projeto com tema de “Estratégias e materiais de ensino-aprendizagem para Português Língua Não Materna (PLNM)”, que dá atenção a “descobrir o centro de recursos: dos materiais impressos aos digitais” (Camacho s.d.), especialmente nas escolas do ensino secundário. O projeto consiste em procurar os percursos de comunicação, a fim de conhecer melhor a cultura portuguesa e construir uma autonomia dos alunos.

Tendo em consideração essas investigações, é necessário trabalhar num material da aprendizagem autorregulada para ensinar PLE na era digital, tão em voga nos dias de hoje.

1.3.2 Um papel de ICALL na definição de materiais da aprendizagem autorregulada para ensinar PLE

“More recently, an increasing number of institutions have been offering language courses in virtual language classrooms, where students and instructors interact in a virtual environment, instead of a regular classroom (cf., e.g., Humpel, 2003; Felix, 2002)”. (L. Amaral, 2007, P16) Além do interesse e o âmbito que o ICALL pode ter para os alunos, como já foi referido, uma outra área que cruza ICALL e ensino de PLE é o Erro.

⁴⁰ Língua não materna (LNM), uma noção ao contrário da Língua Materna (LM), significa que engloba todas as situações que a LM não menciona. A LM, segundo o dicionário da Cambridge, é “the first language that you learn when you are a baby, rather than a language learned at school or as an adult” (Cambridge Dictionary 2019). A primeira língua (L1) é “the language that someone learns to speak first” (Cambridge Dictionary 2019).

Segundo Lennon (1991), o erro é “a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speakers’ native speaker counterparts”. (Lennon 1991, p.182) Por outras palavras, na aquisição de LE/L2, o processo de descobrir, analisar e corrigir erros, com características de *feedbacks* explícitos, pode tornar-se uma chave para conhecer rapidamente a LE, também pode ajudar aprendentes a aumentar o nível de LE e aproximar-se mais dos falantes nativos. De qualquer maneira, no processo de aprendizagem é impossível nunca cometer erros só porque houve a sua correção algumas vezes, como tal, para alunos de LE corrigir os seus erros torna-se uma tarefa necessária. Deve também distinguir-se erro e lapso, de acordo com Ellis (1997), o erro revela a falta de conhecimentos e os falantes não o podem corrigir, ao passo que o lapso, que é pontual, e os falantes podem obter conhecimentos para corrigi-lo, ainda que de vez em quando não o concretizem. (Ellis 1997, p.17) Em resumo, os materiais da aprendizagem autorregulada em ICALL são baseados na teoria de autonomia de aprendizagem, a fim de ajudar os aprendentes a descobrir erros e perguntas a tempo e resolvê-los pela focalização em pontos de conhecimento e pela imersão num âmbito concreto, formando capacidades de autonomia de aprendizagem. Simultaneamente, os *feedbacks* dos utilizadores podem estimular o aperfeiçoamento do desenho de materiais.

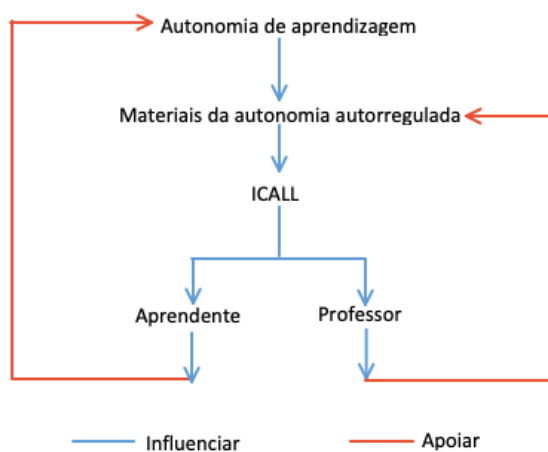


Figura 10: Relações entre ICALL, materiais da aprendizagem autorregulada e autonomia de aprendizagem

Capítulo 2 Metodologia

Neste capítulo, será abordada a metodologia adotada para concretizar o desenho, que é um material de aprendizagem autorregulada de PLE em nível básico no âmbito de ICALL. Neste âmbito, o trabalho quer investigar a necessidade do desenho de materiais nesse tipo e dedica-se a encontrar as inspirações pela análise dos recursos de ICALL, além disso, investigam-se os critérios da análise dos materiais eletrónicos.

A metodologia será desenvolvida de forma qualitativa. Através da recolha de informação e estudo de uma investigação da Universidade Aberta da China, o trabalho vai analisar a necessidade social e da vida real de materiais em ICALL no ensino de LE; além disso, comparando os casos de materiais autorregulados eletrónicos, investiga-se a importância do desenho de um material autorregulado adaptado ao ensino de PLE em ICALL. A respeito da análise dos recursos em ICALL, o trabalho pretende construir uma estrutura do ensino-aprendizagem-avaliação que considere também fatores de ordem psicológica dos aprendentes, como critérios da avaliação de materiais eletrónicos, a fim de identificar as suas características, vantagens e desvantagens.

2.1 Necessidade de materiais autorregulados em ICALL no ensino de LE

2.1.1 Necessidade de materiais em ICALL no ensino de LE

Nos anos 90 do último século, foram criados alguns sítios e páginas eletrónicas populares e reconhecidos no ensino de LE, a fim de facilitar a aprendizagem e abrir os horizontes culturais e linguísticos dos alunos. À medida que a técnica ICALL foi sendo incorporada em páginas de web, ela passou a auxiliar os sistemas destes sítios a manter registos e candidaturas, bem como números de utilizadores, o que permite fazer uma comparação entre os sítios eletrónicos que recolhemos na Tabela 5, por exemplo. Assim, em comparação com o British Council, o Cambridge Assessment English com o apoio de ICALL tem mais utilizadores do que o anterior. Em relação ao Camões Instituto da Cooperação e da Língua, um sítio semelhante ao do British Council, a sua popularidade fica aquém do primeiro, o que se deve, em grande parte, à diferença da projeção internacional do inglês como língua de comunicação internacional e com um elevado

número de aprendentes em todo o mundo, mas que também pode estar relacionado com a necessidade de se utilizar a técnica ICALL no domínio do ensino de PLE, diversificando a oferta de recursos disponíveis.

Nome Fator	British Council ⁴¹	Instituto de Camões ⁴²	Cambridge Assessment English ⁴³
Língua-alvo	Inglês	Português	Inglês
Entidade responsável	Instituição oficial do Reino Unido	Governo de Portugal; Ministério dos Negócios Estrangeiros	Universidade Cambridge
Ano de criação	1934 (1938 em Portugal)	2012 (1929 e 1952)	1913
Grau de Popularidade	2011: 300 mil alunos no total— 9 mil alunos (Portugal) ⁴⁴	2013: 155,084 alunos 2014: 157,274 alunos 2015: 157,586 alunos ⁴⁵	5,5 milhões+ candidaturas por um ano em 130 países ⁴⁶
Suporte técnico	CALL (principal)	CALL (principal)	CALL+ICALL (começa por Linguaskill em 2016 ⁴⁷)

⁴¹ British Council é o instituto público no Reino Unido, foi criado em 1934. O objetivo é equivalente ao do Camões, Instituto de Camões da Cooperação e da Língua de Portugal (doravante referido como Instituto Camões), a fim de divulgar cultura de língua-alvo para todo o mundo. Ligação à página: <https://www.britishcouncil.pt>

⁴² Camões Instituto da Cooperação e da Língua de Portugal foi criado em 2012 e resultou da fusão do antigo Instituto Camões (cuja a criação remonta à Junta de Educação Nacional, 1929 e ao Instituto de Alta Cultura, 1952) com o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD). Atualmente, esta é uma instituição que tem entre os seus objetivos difundir a cultura portuguesa e promover o estudo de PLE. Ligação à página: <https://www.instituto-camoes.pt> (acesso em 27.05.2019).

⁴³ Cambridge Assessment English é uma das três maiores marcas do Grupo de Avaliação de Cambridge, que é um curso sem professor na Universidade Cambridge. Ligação à página: <https://www.cambridgeenglish.org>

⁴⁴ Fonte de dados: <https://www.britishcouncil.pt/sobre/dados>

⁴⁵ Fonte de dados: <https://www.instituto-camoes.pt/sobre/sobre-nos/identidade/camoes-em-numeros>

⁴⁶ Fonte de dados: https://en.wikipedia.org/wiki/Cambridge_Assessment_English

⁴⁷ Fonte de dados: https://en.wikipedia.org/wiki/Cambridge_Assessment_English

Finalidade	Aprender por conhecer cultura	Aprender por conhecer cultura	Aprender por avaliações
Características	Instalar cursos por idades	Lançamento gratuito de bibliografia relativa à aprendizagem de PLE; disponibilizar recursos online.	Atividades de aprendizagem são divididas por 85 partes, correspondentes a pontos de conhecimento

Tabela 5: Uma comparação entre páginas web autorizados

No que diz respeito aos materiais, em 2014, o ministério da educação da China fez um questionário pertinente aos alunos da Universidade Aberta Nacional da China⁴⁸. Os dados incluem diversas idades e regiões e, especialmente, diferentes grupos profissionais. A investigação foca-se principalmente nas motivações e necessidades da aprendizagem, cujo resultado foi apresentado num relatório⁴⁹, a fim de se avaliarem melhor os dados para orientar o ensino e a aprendizagem. O relatório revela que há 6721 dados efetivos de entre os 8550 recolhidos em toda a China, e o grupo de investigação usou uma escala de Likert de 5 pontos para registar esses dados (Universidade Aberta Nacional da China 2014). Em termos da necessidade dos aprendentes, os objetivos da investigação reforçam a utilização dos conhecimentos na vida prática, preferindo estudá-los em contextos mais técnicos e profissionais. No mesmo relatório, os dados revelam que por mais que os aprendentes trabalhem, eles têm cada vez menos vontade de aprender uma LE; em contrapartida, eles desejam aprender técnicas relacionadas com os computadores. (Universidade Aberta Nacional da China 2014). Em segundo lugar, os aprendentes pretendem aumentar capacidades correspondentes à *core competency*⁵⁰, que podem ser apresentadas na avaliação,

⁴⁸ Até ao fim do ano 2013, havia 3, 676, 300 alunos de mestrado e doutoramento que tinham estudado ou estavam a estudar na Universidade Aberta, o que representa 10.37% entre todos os alunos universitários. Estudar na Universidade Aberta vai sendo cada vez mais aceite pelos alunos.

⁴⁹ “Relatório de investigação dos aprendentes da Universidade de Aberta Nacional da China”, 2014, escrito por grupo investigador da “Investigação e Prática do sistema relativo à promessa da qualidade do ensino de Universidades de Aberta”.

⁵⁰ *Core Competency* indica-se as competências essenciais e profissionais de uma empresa, o conceito vem da teoria de gestão, há três critérios para avaliar se uma pessoa possui esta competência: oferecem um acesso potencial para uma ampla variedade do mercado; devem atribuir uma significativa contribuição para os benefícios dos percebidos clientes do produto final; é difícil serem imitados por outros competidores. Para conhecer mais informações, veja-se https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1811295/mod_resource/content/1/Aula%203%20-%20Core%20Compete

aprendizagem, flexibilidade e a globalização. Segundo os dados recolhidos, 77.95% de aprendentes espera concretizar a integração entre os trabalhos de casa, exercícios e o exame final do semestre; 49.65% de alunos deseja combinar o ensino de face a face com a aprendizagem autorregulada; 85% prefere combinar os materiais impressos com os eletrónicos (Universidade Aberta Nacional da China 2014), o que enfatiza o necessidade da sistematização e o pragmatismo do desenho dos materiais, e o predomínio dos materiais da aprendizagem autorregulada, em comparação com outros.

2.1.2 Necessidade de materiais autorregulados no ensino de LE

O desenho de materiais com a ideia de autonomia autorregulada, em inglês, pode ser visto, por exemplo, no editor Cambridge English, que é responsável pela edição de uma série de materiais didáticos auxiliares da sala-de-aula— Touchstone⁵¹, a fim de complementar os conhecimentos fora da sala-de-aula. O conjunto de materiais, baseado no *Cambridge International Corpus*, foi lançado sob a forma de página web, desde o ano 2011, há muitas escolas e organizações que têm usado os seus materiais. No ano de 2015, o mesmo grupo editorial lançou a sua segunda edição, pois ia recebendo cada vez mais atenção e procura quer por parte dos alunos como dos professores. A série de materiais divide em duas faixas etárias (criança e adolescente); três níveis de língua (A1-B1)⁵² e três partes de LE (Gramática, Vocabulário e Pronúncia). O desenho de materiais enfatiza a experiência e a regra, quer dizer que à margem dos materiais, há indicações de correção de erros, só que em relação a esses erros, se os alunos não estão junto do professor, eles não conseguem facilmente saber como utilizar as indicações ou como corrigir os erros.

No caso do ensino de PLE, podem ver-se o Camões Instituto da Cooperação e da Língua de Portugal, uma plataforma online com o fim de fornecer recursos e materiais eletrónicos que se destinam a auxiliar o ensino e a aprendizagem de português, divulgar a cultura portuguesa e apoiar outras organizações a fazer algumas atividades culturais, entre outros. A plataforma tem especialmente cursos de autoaprendizagem, pertencem à parte “Serviços Online”, como sendo um tipo de cursos a distância. Este curso

[nce_What%20does%20it%20mean%20in%20practice%20-%20JAVIDAN%2C%201998.pdf](#)

⁵¹ Ligação à página: <https://www.cambridge.org/be/cambridgeenglish/catalog/adult-courses/touchstone-2nd-edition>

⁵² Os níveis de língua no Quadro Europeu, o presente trabalho vai explica-los em 2.2.1.

organiza as unidades em cinco níveis—do A1 ao C1, de acordo com as escalas do QECR (o trabalho expande a introdução em 2.2.1). Para ter aulas, os utilizadores devem pagar uma unidade e descarregar a aplicação “Camões e-learning”, no mercado do Android ou IOS, para obter o acesso de recorrer aos materiais e aprender os conteúdos. A aplicação pode ser descarregada gratuitamente, no entanto, todos os conteúdos de materiais não são abertos ao público caso não paguem nada. Na parte “Serviços Online” há também outros tipos de cursos, como p.e: cursos gerais em nível básico, em Premium, e português para fins específicos, entre outros, os seus materiais relacionados podem ser vistos na mesma aplicação com o mesmo regulamento que foi mencionado antes. A “Camões e-learning” é semelhante a outros materiais digitais tradicionais, não há interações entre alunos e professores, nem transformam experiências e observam erros, a ideia base é fornecer um ambiente sem o controlo de professores.

Segundo os dados recolhidos e da investigação, pode saber-se a tendência do desenho dos materiais em ICALL e até mesmo qual a sua necessidade social. Segundo a comparação entre os materiais, quer em inglês, quer em português, há também algumas experiências vantajosas para o desenho dos conteúdos de materiais, como p.e: formas, procedimentos de conhecimentos, classificações de níveis de LE. Os cursos da autoaprendizagem do ensino de português, como sendo um curso particular dos à distância, chamando uma atenção à necessidade do desenho dos materiais da aprendizagem autorregulada, nas partes de autonomia de aprendizagem e a técnica ICALL, especialmente em relação à correção de erros.

2.2 Critérios da avaliação dos materiais eletrónicos em nível básico

2.2.1 A estrutura do ensino-aprendizagem-avaliação no caso de LE

Quando se faz referência ao ensino de LE, há que considerar que ele é sempre acompanhado da aprendizagem. Segundo Brown (2000), a aprendizagem de LE pode ser definida como “showing or helping someone to learn how to do something, giving instructions, guiding in the study of something, providing with knowledge, causing to know or understand” (Brown 2000, p.7), a definição do ensino de LE é feita em função da aprendizagem, que é “guiding and facilitating learning, enabling the learning to learn,

setting the conditions for learning” (Brown 2000, p.7). Estas definições revelam que o ensino de LE é uma condição da aprendizagem, tomando a compreensão e a utilização de línguas como o objetivo, em contrapartida, isso não significa que a aprendizagem é subordinada do ensino, ambos ficam na mesma esfera, seguem a mesma regra, que é a política de línguas e o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), relativamente às línguas europeias.

A política linguística está associada ao ambiente social e cultural de um país e, à medida que a sociedade vai evoluindo, também ela é diferente. No caso das LE, em contexto europeu existem diferenças entre países, mas houve um esforço de se criar alguma unidade no que diz respeito ao seu ensino e aprendizagem. No que respeita ao QECR (2001), ele definido como um documento que “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. ” (Conselho da Europa 2001, p.19) , por isso, de um modo geral, o ensino-aprendizagem das línguas europeias respeitam este quadro e distinguem os níveis de língua nele indicados.

A condição pressuposta do ensino para a aprendizagem ou um dos objetivos do ensino-aprendizagem de LE é a avaliação. Heaton (1988) diz que “both testing and teaching are so closely interrelated that it is virtually impossible to work in either field without being constantly concerned with the other” (Heaton 1988, p.1). Hoje em dia, uma avaliação mais popular é abordada pela apreciação quantitativa, que pode ser entendida como uma forma explícita, de modo a classificar as escalas e contestar o resultado da aprendizagem. Por outro lado, a avaliação auxilia também o professor a planificar as seguintes tarefas pedagógicas e apoia o aluno no diagnóstico da situação de aprendizagem, o que se relaciona com a característica da avaliação implícita. O perfil da avaliação qualitativa é corporizado na capacidade dos alunos, tais como a competência intercultural, a competência comunicativa e a competência da autonomia de aprendizagem, entre outros. O objetivo de criação do quadro diz que “os aprendentes têm de ser capazes de comunicar e receber os conhecimentos eficazes na sociedade” (ibidem, p.19), o que se verifica progressivamente. A avaliação na perspetiva qualitativa é um efeito da aprendizagem, relativamente ao ensino.

A avaliação das competências e do domínio linguístico é difícil devido à sua característica implícita. Há muitos investigadores que se dedicam a esta área, quanto à investigação do presente trabalho, no âmbito de aprendizagem autorregulada,

destacamos o Portfólio Europeu de Línguas (PEL) que é um instrumento adaptado à autoavaliação, de modo que “support the development of learner autonomy, plurilingualism and intercultural awareness and competence; to allow users to record their language learning achievements and their experience of learning and using languages” (Council of Europe, European Language Portfolio (ELP) 2018). O processo faz-se em três componentes: —Passaporte da língua, que é um registo da experiência do indivíduo e competências de línguas; Biografia da língua, que confirma a meta de aprendizagem, através da revisão dos registos feitos, levando a cabo a autoavaliação; e o Dossier, que serve para guardar os documentos e materiais usados antes, recebendo o resultado de autoavaliação e definindo quais são as áreas nas quais o aprendente tem mais interesses.

A relação entre o ensino, aprendizagem e a avaliação, na área de LE, pode ser descrita como dois ciclos cruzados na mesma esfera, os dois ciclos são respetivamente o ensino e a aprendizagem, e a interseção é a avaliação. Como se pode ver na figura 11, a avaliação é um pressuposto do ensino relativamente à aprendizagem, ao mesmo tempo, um efeito da aprendizagem quanto ao ensino.



Figura 11 Relacionamento do ensino-aprendizagem-avaliação

Na nossa era, “we are not in the age of Information. We are not in the age of the Internet. We are in the Age of Connection.” (Weinberger 2003) À medida que a comunicação e os *média* se vão desenvolvendo nos anos recentes, as técnicas do ensino-aprendizagem-avaliação (EAA), especialmente a AI, passam a ser cada vez mais avançadas, o que estimula a integração entre esses três elementos, demonstrando que eles não podem ser separados uns dos outros. Em anos anteriores, os alunos procuravam cursos *online* para auxiliar a sua aprendizagem, baseados no ensino formal da escola, tais como MOOC (Massively Open Online Course)⁵³, uma tendência que influenciou

⁵³ Online learning with “alternative channels by which individuals can access training on AI-related skills, with various universities offering online courses on programming, data science and machine learning, for instance.” (UNESCO 2019, p.24)

muitos softwares e sistemas de interação, que se foram tornando cada vez mais populares entre os alunos, sendo que a maioria deles englobam todas as partes do EAA. Por um lado, o EAA em ICALL aumenta o interesse dos alunos, a parte da correção de erros pode ajudar alunos a procurar problemas; por outro lado, o EAA pode auxiliar professores de LE a formar a capacidade dos alunos de forma mais completa. Neste sentido, o presente trabalho tomará o modelo EAA como um critério, analisando a sua relação recíproca nos seguintes recursos eletrônicos para o ensino de PLE em nível básico.

2.2.2 O nível básico no ensino de PLE

Quando foram descritos as competências de língua e os níveis de proficiência dos aprendentes no QEQR foram criados seis níveis comuns de proficiência. Estes seis níveis são normalmente nomeados como A1, A2, B1, B2, C1, C2,⁵⁴ como se pode ver na Figura 12. Em 2018, na sequência da elaboração de estudos e avaliação do QEQR, foi publicado um volume complementar que apresenta uma revisão de alguns aspetos do documento, nomeadamente, uma revisão dos descritores dos vários níveis. Um outro aspeto que foi alvo de revisão foi o ensino-aprendizagem de uma LE, com critérios mais de âmbito profissional e académico⁵⁵.

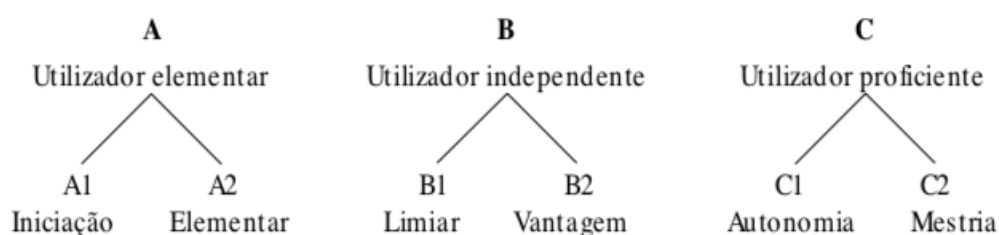


Figura 12: Uma divisão inicial em 3 níveis gerais A, B e C (Conselho da Europa 2001, p.48)

⁵⁴ Na versão de 2001, os seis níveis podem de facto dividir-se em 9 níveis: A1, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+, C1, C2,

as capacidades gerais podem ver-se (Conselho da Europa 2001, pp: 61-65)

⁵⁵ A alteração dos descritores do documento de 2001 pode ver-se em Council of Europe, 2018, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors*, p. 223.

Como se pode ver na Figura 12, o nível A refere-se ao Utilizador elementar, em alguns cursos de LE, também chama este nível como o Nível Básico. Para o nível básico, o conselho define a sua capacidade considerada na Tabela 6.

Nível	Capacidade
A1	Interagir de modo simples, fazer perguntas e dar respostas sobre ele próprio e sobre os seus interlocutores, sobre o local onde vive(m), sobre as pessoas que conhece(m), sobre as coisas que possui(em), intervir ou responder a solicitações utilizando enunciados simples acerca das áreas de necessidade imediata ou de assuntos que lhe são muito familiares.
A2	Utiliza fórmulas de delicadeza e formas de tratamento simples do quotidiano; sabe cumprimentar as pessoas, perguntar-lhes como estão e reagir às respostas; participa em conversas sociais muito breves; faz perguntas e dá respostas a questões acerca do trabalho e dos tempos livres; faz e responde a convites; discute o que fazer, onde ir e faz os preparativos necessários para executar essas tarefas; faz e aceita propostas.
A2+	<p>Inicia, mantém e termina uma conversa simples frente-a-frente; compreende o suficiente para se desembaraçar, sem grande esforço, em situações de rotina simples; entende e troca ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares em situações quotidianas previsíveis desde que o interlocutor o ajude, se necessário; comunica com êxito acerca de temas elementares, desde que possa pedir ajuda para exprimir o que quer; desembaraça-se em situações quotidianas de conteúdo previsível, embora geralmente deva adaptar a sua mensagem e procurar palavras; interage com razoável à-vontade em situações estruturadas, com ajuda, mas a participação em discussões abertas é muito limitada.</p> <p>Exprime de forma simples o que sente; faz descrições longas de aspetos quotidianos daquilo que o rodeia, p. ex.: as pessoas, os lugares, uma experiência escolar ou de trabalho; descreve atividades passadas e experiências pessoais; descreve hábitos e rotinas quotidianas; descreve planos e a sua organização; explica do que gosta ou não em qualquer coisa; faz descrições curtas e básicas de acontecimentos e atividades; descreve animais de estimação e objetos pessoais; utiliza uma linguagem descritiva simples quer para fazer declarações breves sobre o que possui, quer para fazer comparações.</p>

Tabela 6: Capacidades do nível básico (ibidem, pp: 61-62)

Pormenorizando as capacidades, o QECR propõe Competências Comunicativas em Línguas, “a fim de realizar as intenções comunicativas, os utilizadores/aprendentes mobilizam as capacidades gerais acima apresentadas e combinam-nas com uma competência comunicativa mais especificamente relacionada com a língua.” (Conselho da Europa 2001, p.156). Deste modo, as competências são divididas em competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. Em termos das competências linguísticas, indicam-se a parte lexical, gramatical semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica. (Conselho da Europa 2001, p.157) Refere-se o nível básico como a Figura 13.

	A1	A2
Âmbito linguístico geral	Tem um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de natureza concreta.	Tem um repertório linguístico elementar que lhe permite lidar com as situações quotidianas de conteúdo previsível, ainda que, geralmente, necessite de estabelecer um compromisso entre a mensagem e a procura de palavras. É capaz de produzir expressões quotidianas breves de modo a satisfazer necessidades simples de tipo concreto: pormenores pessoais, rotinas quotidianas, desejos e necessidades, pedidos de informação. É capaz de usar padrões frásicos elementares e de comunicar com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e de expressões feitas sobre si e sobre outras pessoas, sobre aquilo que fazem, sobre lugares, bens, etc. Tem um repertório limitado de expressões memorizadas curtas que cobrem situações de sobrevivência previsíveis; ruturas e incompreensões frequentes ocorrem em situações não habituais.
Amplitude do vocabulário	Tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas.	Tem vocabulário suficiente para conduzir transações do dia-a-dia que envolvam situações e assuntos que lhe são familiares. Possui vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares. Tem vocabulário suficiente para satisfazer necessidades simples de sobrevivência.
Domínio do vocabulário	Não há descritor disponível.	É capaz de dominar um repertório limitado relacionado com necessidades quotidianas concretas.
Correção gramatical	Mostra apenas um controlo limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado.	Usa, com correção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática – p. ex.: tem tendência a misturar tempos e a esquecer-se de fazer concordâncias; no entanto, aquilo que quer dizer é geralmente claro.
Domínio fonológico	A pronúncia de um repertório muito limitado de palavras e expressões aprendidas pode ser entendida com algum esforço por falantes nativos habituados a lidar com falantes do seu grupo linguístico.	A pronúncia é, de um modo geral, suficientemente clara para ser entendida, apesar do sotaque estrangeiro evidente, mas os parceiros na conversação necessitarão de pedir, de vez em quando, repetições.
Domínio ortográfico	É capaz de copiar palavras e pequenas expressões que lhe são familiares, p. ex.: sinais simples ou instruções, nomes de objectos do dia-a-dia, nomes de lojas e expressões utilizadas regularmente. É capaz de soletrar a sua morada, nacionalidade e outras informações pessoais deste género.	É capaz de copiar frases curtas acerca de assuntos quotidianos – p. ex.: orientações para chegar a algum lado. É capaz de escrever com correção fonética razoável (mas não necessariamente seguindo as convenções ortográficas) palavras pequenas que pertençam ao seu vocabulário oral.

Figura 13: Competências Linguísticas de PLE em nível básico (CamõesIP 2017, p.32)

Quanto à competência sociolinguística, trata-se principalmente da capacidade das línguas correspondente à sociedade e às expressões adequadas na situação, como “os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialetos e os sotaques.” (Conselho da Europa 2001, p.169). O nível básico é apresentado na Figura 14.

	A1	A2
Adequação sociolinguística	Tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas.	Tem vocabulário suficiente para conduzir transações do dia-a-dia que envolvam situações e assuntos que lhe são familiares. Possui vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares. Tem vocabulário suficiente para satisfazer necessidades simples de sobrevivência.

Figura 14: Competências Sociolinguísticas de PLE em nível básico (CamõesIP 2017, p.35)

No que diz respeito às competências pragmáticas, elas são relativas aos termos adaptados, expressões com funções comunicativas internacionais, entre outras partes que correspondentes mais à vida e realização, ao aspeto do nível básico, tem exigências como a Figura 15.

	A1	A2
Flexibilidade	Não há descritor disponível.	É capaz de adaptar expressões simples, bem memorizadas, a circunstâncias específicas, por meio de uma substituição lexical limitada. É capaz de aumentar frases que aprendeu através da recombinação simples dos seus elementos.
Tomada de palavra	Não há descritor disponível.	É capaz de utilizar técnicas simples para iniciar, manter ou terminar uma conversa curta. É capaz de iniciar, manter e terminar simples conversas em presença. É capaz de pedir que lhe deem atenção.
Desenvolvimento temático	Não há descritor disponível.	É capaz de contar uma história ou de descrever algo como uma simples lista de informações.
Coerência e coesão	Não há descritor disponível.	É capaz de utilizar os conectores que ocorrem mais frequentemente para ligar frases simples e contar uma história ou descrever algo como uma lista simples de informações. É capaz de ligar grupos de palavras com conectores simples, como <i>e, mas e porque</i> .
Fluência na oralidade	É capaz de produzir enunciados muito curtos, isolados e geralmente estereotipados, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras que lhe são menos familiares e para remediar problemas de comunicação.	É capaz de se fazer entender em intervenções breves, embora sejam evidentes as pausas, as reformulações e as falsas partidas. É capaz de construir expressões sobre tópicos que lhe são familiares, com à-vontade suficiente para efetuar trocas verbais curtas, apesar das hesitações e das falsas partidas serem muito evidentes.
Domínio ortográfico	Não há descritor disponível.	É capaz de comunicar o que quer dizer numa conversa simples e direta de informação limitada acerca de assuntos rotineiros e que lhe são familiares, mas noutras situações tem normalmente que fazer concessões ao sentido da mensagem.

Figura 15: Competências Pragmáticas de PLE em nível básico (CamõesIP 2017, p.37)

Tendo em conta a difusão do uso de internet, a revisão do QECR de 2018 aborda já as demandas da competência de interação online, como se pode ver na figura 16.

ONLINE INTERACTION		SITUATION (& ROLES)			
ONLINE CONVERSATION AND DISCUSSION		PERSONAL	PUBLIC	OCCUPATIONAL	EDUCATIONAL
LEVEL	DESCRIPTORS				
A2+	Can introduce him/herself and manage simple exchanges online, asking and answering questions and exchanging ideas on predictable everyday topics, provided enough time is allowed to formulate responses and that he/she interacts with one interlocutor at a time. Can make short descriptive online postings about everyday matters, social activities and feelings, with simple key details. Can comment on other people's online postings, provided that they are written in simple language, reacting to embedded media by expressing feelings of surprise, interest and indifference in a simple way.		as a contributor to an online travel advice service	as a contributor to a simple departmental online forum on familiar topics	in a Q&A section of a school learning platform
A2	Can engage in basic social communication online (e.g. writing a simple message on a virtual card for special occasions, sharing news and making/confirming arrangements to meet). Can make brief positive or negative comments online about embedded links and media using a repertoire of basic language, though he/she will generally have to refer to an online translation tool and other resources. Can post online short simple statements about him/herself (e.g. relationship status, nationality, occupation), provided he/she can select them from a menu and/or refer to an online translation tool.		public postings to a festival/event website	Not applicable	
A1	Can write very simple messages and personal online postings as a series of very short sentences about hobbies, likes/dislikes, etc., relying on the aid of a translation tool. Can use formulaic expressions and combinations of simple words to post short positive and negative reactions to simple online postings and their embedded links and media, and can respond to further comments with standard expressions of thanks and apology.	making contact online with remote friends and / or family - also as a possible language classroom simulation making contact online with remote friends and / or family - also as a possible language classroom simulation	public postings to a festival/event website - also as a possible language classroom simulation	as a contributor to a simple departmental social feed - also as a possible language classroom simulation	in a Q&A section of a school learning platform - also as a possible language classroom simulation in a Q&A section of a school learning platform - also as a possible language classroom simulation
Pre A1	Can post simple online greetings, using basic formulaic expressions and emoticons.	on a social network site	on a social network site	Not applicable	as a language classroom simulation

Figura 16: Competências da interação online para alunos de LE em nível básico (Council of Europe

2018, p.185)

Para o nível básico, o PEL oferece grelhas de autoavaliação baseados nos níveis de QECR, e as grelhas dividem-se em Compreensão, Fala e Escrita, como se pode ver na Figura 17.

		A1	A2
Compreender	Compreensão do oral	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.
	Leitura	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo em avisos, cartazes ou folhetos .	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.
Falar	Interacção oral	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, eme ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia a dia, sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.
	Produção oral	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente.
Escrever	Escrita	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.

Figura 17: Grelha para a autoavaliação de PLE em nível básico (Council of Europe 2018)

De acordo com as ideias sobre o ensino, aprendizagem e a avaliação (Tabela 7), sabe-se que essas três áreas são auxiliadas, em concretização, pelo ponto da convergência do ensino-aprendizagem é a avaliação, refere-se a figura 17.

Requisito em Ensino geral	Ensino	Aprendizagem	Avaliação
Nível acesso— A1	Introduzir palavras e frases simples	Completar uma conversa simples	É capaz de comunicar temas simples relativos a si mesmo
Nível elementar—A2	Abordar temas cotidianos: trabalho, estudo, vida e efetuar umas perguntas relativas	Ter capacidades de resolver problemas cotidianos simples	É capaz de expressar conceitos simples e resolver problemas na vida

Tabela 7: Um pequeno resumo de demandas para o nível básico em ensino-aprendizagem-avaliação

2.2.3 Psicologia de aprendentes

Um outro critério para os materiais do ensino de PLE no ICALL é psicologia dos aprendentes. Sendo o objetivo cultivar a autonomia de aprendizagem, é fundamental tomar o aluno como o centro do desenho de materiais. Em anos recentes, o papel do aprendente passou a ser cada vez mais central na sala-de-aula e, segundo Holmberg (1995), na produção dos materiais do ensino a distância “Helping students to learn is any educator’s most important task and is a concern that must be considered already at the planning stage” (Holmberg 1995, p.32). A ideia de Holmberg (1995) não significa apenas que o aprendente se tornou mais importante na fase do EAA, também o centro do ensino se transformou numa situação em que os professores levam e orientam os aprendentes a estudar, sendo que os professores transmitem aos alunos experiências. Tendo em conta as teorias anteriores, apresenta-se um esquema em que se sistematiza a centralidade do aprendente, como elemento definidor para os critérios de avaliação dos recursos em computador, como se pode ver na figura 18.

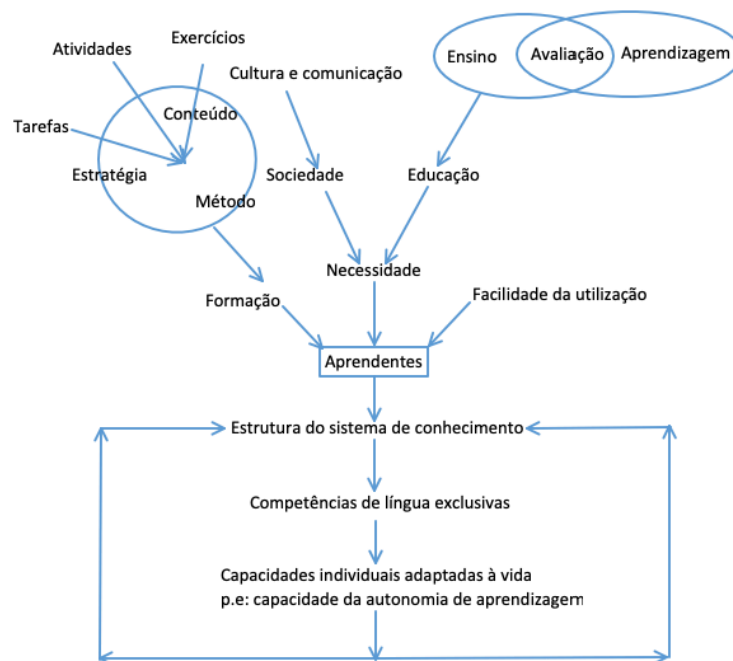


Figura 18: Um critério de avaliação dos recursos em computador no ensino de língua

Os fatores influenciadores para os aprendentes dividem-se em três partes: —a formação, a necessidade e a facilidade da utilização. Quanto à formação do aprendente, os recursos (impressos ou digitais) devem auxiliar o ensino pelo conteúdo, a estratégia e o método, em formas de tarefas, atividades e exercícios. Os conteúdos devem corresponder às exigências de Competências da Língua, aumentando o interesse de utilizadores de diversas formas, particularmente, em função da aplicação do conhecimento; em termos da estratégia, os recursos revelam as orientações didáticas e, ao mesmo tempo, ajudam os aprendentes a utilizarem estratégias de aprendizagem para ultrapassar as dificuldades de conhecimentos; quanto aos métodos, é necessário acompanhar uma série de métodos de avaliação a fim de descobrir e corrigir erros dos alunos em aprendizagem de PLE e resolver esses problemas atempadamente.

Segundo Holmberg (1995), “Family situations, social and economic conditions, work requirements, and other background factors must be considered when a study programme is planned” (Holmberg 1995, p.37), o que revela que uma aprendizagem do ensino da LE deve adaptar-se às necessidades da sociedade e da educação, isso significa que é necessário que os recursos aumentem a capacidade individual dos alunos se poderem adaptar a culturas diferentes e à comunicação nacional e internacional na sociedade.

Quanto à facilidade de utilização, o foco é a utilização e aplicação de técnicas dos recursos, que devem ser convenientes para os utilizadores, ou seja, as técnicas, no mínimo, não devem colocar a pressão da aprendizagem nos alunos.

De qualquer maneira, o *input* da formação, necessidade ou facilidade de utilização é estruturar um sistema de conhecimento exclusivo para formar a competência em línguas até a um nível de autonomia, entre outras capacidades individuais apropriadas à vida.

2.3 A análise dos recursos mais populares no âmbito de ICALL

Os recursos no mercado para ensinar PLE aos adultos podem dividir-se em três grupos: os que são dirigidos para os aprendentes que não têm condições de aprender PLE na universidade, sendo que para eles a forma mais conveniente é descarregar softwares para apoiar o estudo ou auxiliar a revisão do que já aprenderam; os recursos para os trabalhadores, que trabalham nos países de língua oficial portuguesa e que para satisfazer as necessidades de trabalho escolhem pagar para ter cursos online; e os que são dirigidos para os alunos universitários, que querem abrir os seus horizontes, aumentando os interesses e motivações na sala-de-aula; neste âmbito, os professores universitários utilizam por vezes sistemas pragmáticos e profissionais, a fim de auxiliar/complementar as aulas e incentivar ao treino mais autónomo. De acordo com as diferenças dos recursos digitais, o presente trabalho irá debruçar-se sobre os seguintes materiais: três softwares, que julgamos serem os mais representativos no mercado de computador; três sítios e páginas web mais populares na aprendizagem de PLE e um sistema mais compreensivo nas universidades com a mesma finalidade, como se pode ver na Tabela 8. O presente trabalho pretende resumir as experiências do desenho, analisando os recursos escolhidos, em função dos critérios já referidos antes: o relacionamento de ensino-aprendizagem-avaliação e a psicologia dos aprendentes.

Variação	Nome	Ícone
Softwares populares	Learn Portuguese—Absolute Beginner (App Store)	
	Learn Portuguese for Beginners (Google Play)	
	Learn Portuguese via Videos by GolearningBus (Microsoft)	
Sítios e Páginas Web	Duolingo	
	Busuu	
	Babbel	
Sistema	TAGARELA	

Tabela 8: Recursos escolhidos para analisar e comparar

2.3.1 Uma introdução geral

—Softwares populares

- Learn Portuguese—Absolute Beginner (App Store)

Quando o “Learn Portuguese” passou a estar disponível na App Store, ele rapidamente ficou no topo da lista de descargas. Este software foi criado em 2015, pela Innovative Language Learning USA LLC, uma empresa que lançou uma série de materiais de ensino de LE em mais de 30 línguas, incluindo chinês, russo, inglês, etc.

Esta aplicação é paga, tendo um custo de 68 yuans (em Portugal, na Appstore custa 10,99 euros). Esta série dos materiais só estão disponíveis na plataforma de App Store do Mac, exclusiva para os utilizadores do Iphone ou Ipad e é também reconhecida pelo nome de “Innovative 101 Learn Language”. Em termos do ensino de PLE, o software apresenta-se como um material com muitos níveis, mas até agora só lançou o nível básico. O ensino de PLE do software consiste em compreensão oral (na variedade de português do Brasil), em forma de diálogos, com o objetivo de ensinar vocabulário, aspetos da gramática e dar a conhecer aspetos culturais.

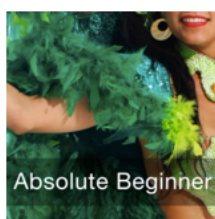


Figura 19: O ícone do Learn Portuguese—Absolute Beginner (fonte: App Store)

- Learn Portuguese for Beginners (Google Play)

Tendo em consideração as palavras chave “learn portuguese” em Google Play, este software tem um elevado número de descargas. A aplicação foi produzida por Zeemish Labs⁵⁶, em 2013, é uma aplicação compreensiva para ensinar o PLE em nível básico. A abordagem é principalmente baseada na oralidade e está organizada por unidades, atividades, etc. para compreender o alfabeto, a gramática, o vocabulário, entre outros conhecimentos básicos.



Figura 20: O ícone do Learn Portuguese for Beginners (Fonte: Google Play) (Google Commerce Ltd. 2018)

⁵⁶ Zeemish Labs é um editor que serve exclusivamente para utilizadores de Android. Este laboratório tem no total 17 aplicações para línguas diferentes, entre elas, o ensino do árabe e do espanhol são os que recebem mais avaliações positivas. (AppBrain 2018)

- Learn Portuguese via Videos by GolearningBus (Microsoft)

A análise da palavra-chave “learn portuguese”, no mercado de Microsoft, apresenta o resultado de “Learn Portuguese via Videos by GolearningBus”, que também está no topo da lista de descargas. O software foi lançado apenas em 2018, sendo um software relativamente novo em comparação com os outros dois anteriores, contudo o seu criador a WAGmob é uma plataforma para aprender e treinar línguas estrangeiras com mais de 4 milhões utilizadores. A plataforma tem duas linhas de ensino: — o conjunto GoLearningBus, ao qual o “Learn Portuguese via vídeos” pertence, e a série Guid Me para apoiar os trabalhadores, que estudam enquanto se dirigem para o trabalho. Uma característica desta plataforma é que quando os utilizadores encontram problemas, ele fornece-lhes automaticamente as soluções que necessitam para a sua profissão. GoLearningBus, pelo seu nome, pretende criar um ambiente de imersão igual ao caminho para a escola ou para o trabalho e tendo em conta o tempo disponível é curto e não pode garantir uma forte concentração no estudo, o ensino não demanda objetivos de estudo muito exigentes, nem inclui uma avaliação da aprendizagem⁵⁷. A única condição da aprendizagem é que tem de pagar 9,9 euros para ter acesso a todos os cursos. A abordagem é baseada na compreensão de leitura associada a vídeos, que permitem conhecer expressões e vocabulário. Em relação ao vocabulário, o desenho adiciona a avaliação: o sistema lança qualquer uma foto de palavra, de acordo com os conteúdos de vídeo, o utilizador escolhe uma opção correspondente ao significado da palavra. O sistema atribui ainda prémios em função das respostas corretas dos aprendentes.



Figura 21: O ícone da Learn Portuguese via Videos by GolearningBus (Fonte: Microsoft Store) (Learn Portuguese via Videos by GoLearningBus 2018)

⁵⁷ Quer dizer que GoLearningBus serve para o ensino básico até à Universidade, mesmo para investigadores técnicos, e os conteúdos não se limitam ao ensino de línguas, a plataforma oferece conhecimentos profissionais sobre a tecnologia, entre outras áreas, com mais de 300 domínios. O software suporte pode ser acedido via Google, Microsoft e App Store.

—Sítios e páginas de web⁵⁸

- Duolingo

O Duolingo foi elaborado pela empresa Rosetta Stone em 2009 e é um sítio de computador para aprender línguas estrangeiras, entre elas, PLE. Os produtos desenhados pela empresa oferecem o ensino em mais de 30 línguas e têm mais de 300 milhões utilizadores registados. A sua abordagem é baseada em atividades e tarefas na forma de fazer corresponder informações, em tradução de inglês—português, com o objetivo de reforçar a memória e formar capacidades de ouvir, ler, soletrar e traduzir.



Figura 22: O ícone do Duolingo (Fonte: App Store)

- Busuu

Busuu foi criado por Bernhard Niesner e Adrian Hilti em 2008. Os produtos desenhados pela empresa ensinam no total seis línguas e têm mais de 80 milhões de utilizadores registados. Uma característica deste sítio é encorajar utilizadores a fazer planos de aprendizagem, para estimular a sua motivação e definir melhor a meta do seu estudo. Antes de escolher um nível, o Busuu solicita aos utilizadores que respondam a um questionário sobre os seus motivos para aprendizagem da língua e, de acordo com a análise desses questionários, o sistema da página web produz conteúdos didáticos adaptados aos indivíduos. A abordagem do Busuu é baseada em tarefas, que enfatizam a aprendizagem de gramática e do vocabulário.



Figura 23: O ícone do Busuu (Fonte: App Store)

⁵⁸ Duolingo e outros dois sítios podem visitá-los por páginas em computador, ou softwares em telemóvel.

- Babel

Babel foi publicado pela empresa com o mesmo nome em 2007 e foi o primeiro software destinado a ensinar LE em telemóvel. Os produtos desenhados ensinam 14 línguas e anunciam a possibilidade dos aprendentes de LE poderem vir a falar a língua-alvo como os falantes nativos. A forma principal de ensino são cursos online, sendo que cada sessão do curso demora 15 minutos. A sua abordagem é baseada na comunicação, através de alguns tópicos relativos à vida quotidiana, desenvolvendo capacidade de conversação na vida real.



Figura 24: O ícone do Babel (Fonte: App Store)

—Sistemas usados em contexto universitário

- TAGARELA

O sistema “Teaching Aid for Grammatical Awareness, Recognition and Enhancement of Linguistic Abilities” (TAGARELA) é totalmente feito em ICALL, sendo até agora a única plataforma para ensinar português com este suporte técnico. Foi concebido com o objetivo ensinar português como língua de herança⁵⁹. O sistema foi criado por Amaral (2007) na Ohio State University, no âmbito da sua pesquisa para a tese de doutoramento, na qual explicou o processo de desenho⁶⁰. A abordagem é baseada em tarefas, no processo de completar as tarefas, descobrindo em tempo erros e corrigindo-os.

⁵⁹ Língua de herança (LH), a diferença com a LE é o objetivo não para os estrangeiros, mas os imigrantes que não aprendem a LM no âmbito académico. O procedimento da aprendizagem faz-se normalmente apenas junto da família por causa da imigração. Os EUA são um país com uma longa tradição de imigração, onde o ensino de LH é muito popular bem como LE. Dado o fluxo de imigração de portugueses e brasileiros, o ensino do português como Língua de herança (PLH) nos EUA tem muita importância. Pode ver-se Ana Lúcia Cury Lico, “Ensino do Português como Língua de Herança: Prática e Fundamentos”, http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=177:2-ensino-do-portugues-como-lingua-de-heranca-pratica-e-fundamentos&catid=57:educacao-2&Itemid=92, e Sílvia Pfeiffer-Melo, 2014, “O conceito “Língua de Herança” na perspetiva da Linguística e da Didática de Línguas/ considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha”, https://www.researchgate.net/publication/267514803_O_conceito_Lingua_de_Heranca_na_perspetiva_da_Linguistica_e_da_Didatica_de_Linguas_consideracoes_pluridisciplinares_em_torno_do_perfil_linguistico_das_crianças_lusodescendentes_na_Alemanha.

⁶⁰ É uma pena que este sistema não disponível para o público mais geral. Nesta pesquisa não se obteve o acesso ao programa, pelo que se faz a análise a partir da tese de doutoramento de Amaral e artigos publicados sobre o tema.

2.3.2 Análises e Comparações

As análises e comparações de acordo com os critérios referidos, focalizam-se na estrutura de ensino, execução do currículo e formação de capacidades, incluindo a competência de línguas. A estrutura de ensino concretiza-se no plano pedagógico que pertence ao ensino do EAA; a execução do currículo destina-se a analisar conteúdos de aprendizagem, a utilização de didática no aspeto de formação do modelo da psicologia dos aprendentes e de processamento técnico; quanto à formação de capacidades, ela dedica-se à avaliação qualitativa que se adapta às necessidades da sociedade. Estas três partes têm como objetivos: conhecer a distribuição geral dos desenhos de materiais, analisar os conteúdos e as suas metas do ensino.

—Software

• Learn Portuguese—Absolute Beginner (App Store)

a. Estrutura de ensino

A série do curso tem no total 25 lições, há cinco temas que introduzem aspetos culturais de Portugal e o restante é uma introdução à cultura brasileira. Todas as unidades fornecem um contexto da vida real e fornecem alguns temas de discussão, que os utilizadores podem ouvir em ficheiros áudio, sendo estimulados a tentar perceber os conteúdos dos diálogos. A descrição dos contextos é em inglês, o que significa que para compreender melhor os conteúdos é necessário ter um conhecimento básico de inglês.

b. Execução do currículo

Tomando a primeira unidade como exemplo, verifica-se que depois de lerem o contexto do curricular, os aprendentes podem começar a ouvir áudios: áudio principal, repetição e diálogo. O áudio principal tem algumas expressões básicas, incluindo registos por duas vezes, uma depressa e uma lenta; o diálogo é uma utilização de expressões comuns da vida diária e esses áudios podem ser encontrados também na parte de transcrição. A par do vocabulário e expressão, a unidade escolhe palavras e expressões desconhecidas, acompanhadas pelo seu significado em inglês e respetiva pronúncia. Em termos da gramática, há algumas explicações para palavras isoladas,

mas não em nível profissional. Finalmente para a parte cultural, o programa introduz hábitos de Portugal e do Brasil.

O material é totalmente desenhado de raiz com presença das ideias de um ensino comunicativo, no entanto, afasta-se um pouco da vida real, os materiais esforçam-se por oferecer os conhecimentos básicos, evitando abordar tópicos críticos ou polémicos. Quanto à forma, é um pouco singular, pois o ensino do vocabulário e da gramática é pouco atrativo e a cor não é satisfatória para aumentar o interesse e estimular a motivação dos aprendentes.

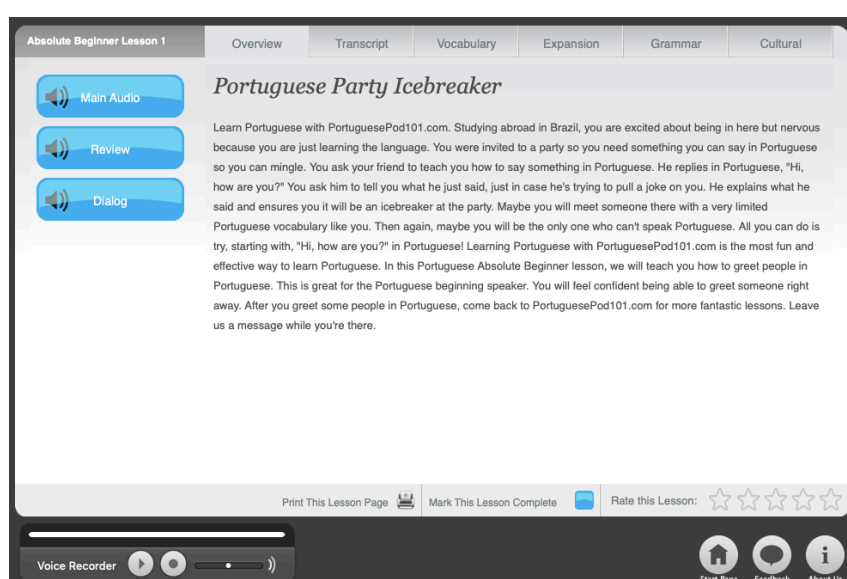


Figura 25: página principal da Unidade 1

c. Formação de capacidades

Esta aplicação foca-se principalmente na compreensão oral, formando capacidades de aprendizagem através de ficheiros áudio. Sob o ponto de vista da integração de elementos da vida real, ela tenta aumentar o interesse dos aprendentes e as suas capacidades comunicativas adaptadas à vida real.

• Learn Portuguese for Beginners (Google Play)

a. Estrutura de ensino

A série do curso tem no total 20 lições e todos os tópicos relacionam-se com cenas de vida quotidiana. O software está repleto de fotos coloridas e tem um aspeto visual agradável. Antes de começar o estudo, as lições oferecem uma lista de tarefas e opções

de conteúdos, para ajudar utilizadores a ajustar o tempo e o plano de aprendizagem. A parte da avaliação não é separada do ensino e é progressiva tal como a introdução de aspetos teóricos relativos à gramática da língua.

b. Execução do currículo

Neste estudo, considera-se a unidade “básico” como exemplo para análise. O ensino de pontos de conhecimento é feito principalmente pela apresentação de fotos e traduções de inglês-português, acompanhadas de informação sobre a pronúncia de palavras. O foco é também a avaliação, que se faz na compreensão oral e na produção oral, sob a forma de pergunta-resposta.

Ainda que neste software se usem muitas fotos para estimular a motivação dos alunos, os conteúdos apenas são mostrados em tradução, não introduzindo contextos de vida real, que é o objetivo de aprendizagem, fazendo com que os conhecimentos separados da utilização real se tornem pouco interessantes.



Figura 26: As categorias das lições e a página de avaliações pelo ICALL (AppBrain 2018)

c. Formação de capacidades

Pela avaliação, conclui-se que o software pretende principalmente formar capacidades de domínio da língua e a lista de tarefas de aprendizagem pretende criar

capacidades de autonomia de aprendizagem, que respondam às necessidades dos aprendentes que decidem por si mesmos fazer uma progressão na aprendizagem.

- Learn Portuguese via Videos by GolearningBus (Microsoft)

- a. Estrutura de ensino

Este software, em comparação com os outros dois anteriores, não generaliza todos os tópicos em conjunto, dividindo a unidade em três grandes partes: o “Dicionário Visual” que classifica vocabulário por tipos de objetos semelhantes ao dicionário normal; a parte “Palavras” que é mais relacionada com tópicos da vida e facultada ao aprendente expressões comuns no quotidiano; o “Léxico” segue uma abordagem mais especializada e permite aprender questões relacionadas com a morfologia e a com a sintaxe, exercitando a conjugação e a transformação de palavras.

- b. Execução do currículo

A execução do ensino é baseada em tarefas, introduzindo técnicas multimédia, especialmente, o vídeo. Todas as unidades de aprendizagem são impulsionadas por vídeos. Se os utilizadores não puderem ver o vídeo, ao lado há uma opção de transcrição, ou seja, eles podem ler os conteúdos em palavras, o que também serve para apoiar a compreensão do vídeo. Os exercícios são acompanhados pela possibilidade de escolha da tradução correspondente às fotos, ou expressões em inglês. Depois de terminar todas as tarefas, os utilizadores podem receber prémios de acordo com o seu sucesso na realização dos exercícios.

O software juntou uma outra forma de ensino, que adiciona mais pontos de conhecimentos aos vídeos, para que aumente o interesse e melhore a aplicabilidade da aprendizagem de línguas à vida real. Em contrapartida, os conteúdos didáticos no vídeo apenas focam-se no significado de palavras e não são suficientes para responder a todas as situações na vida, quer dizer que com exceção da análise do desenho de conteúdos, em comparação com o significado de palavras, às explicações relacionadas falta o pragmatismo linguístico, caso forneça uma cena de utilização relativa às palavras, os aprendentes podem entender melhor os materiais. Em termos da didática de PLE, as atividades e tarefas orientam a realização dos planos de aprendizagem, contudo, os materiais não têm divisão por níveis, de modo a que os aprendentes podem conhecer aquelas palavras, mas não aumentam de forma consciente as competências linguísticas

e sociolinguísticas. Finalmente, o mecanismo de prémios é uma característica que pode ajudar os aprendentes a terem mais motivação.

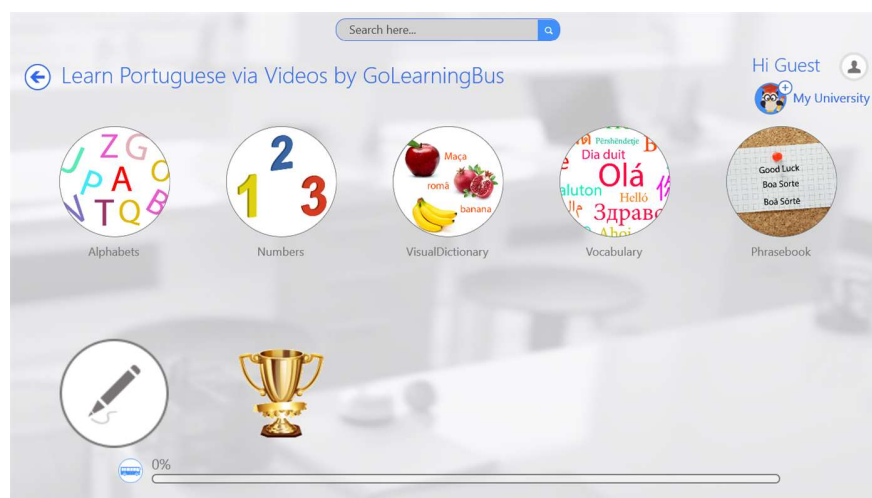


Figura 27: As categorias na página principal (Learn Portuguese via Videos by GoLearningBus 2018)

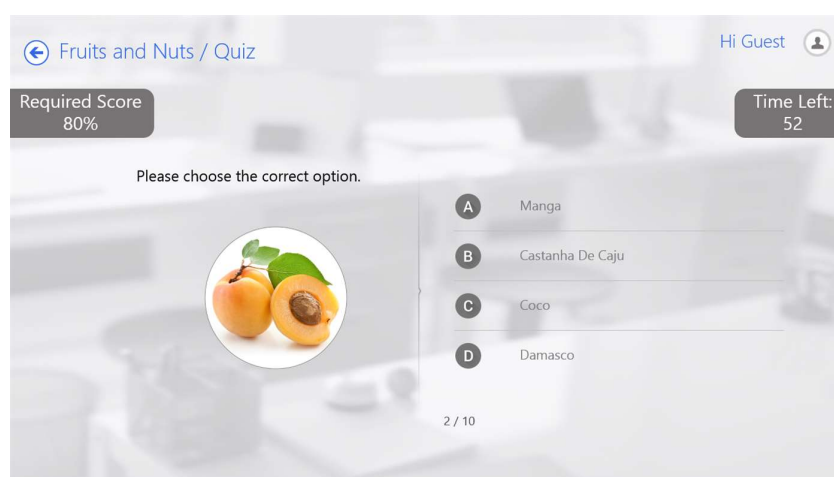


Figura 28: A forma principal do ensino de GoLearningBus (Learn Portuguese via Videos by GoLearningBus 2018)

c. Formação de capacidades

O software fez uma renovação na forma do ensino, em particular, com recurso a uma diversidade dos meios usados e pela competência de técnicas, que correspondente à necessidade social. A inovação também se revela na forma como se tenta ajudar os aprendentes a conhecerem mais palavras, no processo de lembrar palavras e identificar as fotos adaptadas, o que forma a capacidade de autonomia dos alunos.

—Sítios e páginas de web

- Duolingo

- a. Estrutura do ensino

A estrutura geral do sítio é até ao nível A2+ do QECR, o ensino de gramática e de vocabulário é combinado com 37 tópicos, incluindo a política, a economia, as humanidades, entre outras áreas. Na estrutura, cada disciplina divide-se em diversos níveis e, para atingir o nível, os utilizadores têm de terminar as tarefas didáticas. A abordagem principal é baseada em tarefas, concretizadas em atividades, combinando com a técnica ICALL, realizando-se a correção de erros. Uma outra abordagem do sítio é a interação entre os utilizadores, quer aprendentes quer professores, que podem discutir a aprendizagem de PLE numa comunidade. O Duolingo também introduziu a ideia de *corpus*, que se concretiza numa coluna que regista a frequência de utilização das palavras, facilitando a utilização e a investigação. Uma outra característica é a resposta de perguntas ao ouvir diálogos, que é uma forma de exame, mas é também uma aproximação à vida real.

- b. Execução do ensino

Antes de começar, os utilizadores necessitam de escolher a duração do tempo e o sistema traça o plano de estudo, de forma inteligente, para os ajudar a completar a sua aprendizagem. Para se adequar ao nível dos alunos, o sistema oferece um teste inteligente, por exemplo, através da tradução entre português e inglês; o sistema analisa o resultado do teste e carrega o nível mais adequado ao utilizador.

O ensino é concretizado em exercícios, como por exemplo, no curso básico, há duas formas de exercícios: — fazer correspondências e traduzir entre português e inglês. Apenas depois de terminarem as tarefas de um curso, podem receber um prémio.

O ensino desta forma ou prémio estimula verdadeiramente a motivação e inspira interesse. Para os conteúdos didáticos, o desenho tenta escolher tópicos relacionados com a vida real e com o pragmatismo. A estratégia do ensino faz-se de forma simples e o ensino da gramática e do vocabulário aparece separadamente, em diferentes tópicos, não havendo relações uns com os outros, quer dizer, quando se quiser conhecer a utilização de palavras tem de ir para a disciplina da gramática, o que aumenta a complexidade do estudo. A introdução da AI facilita a aprendizagem, ajudando

utilizadores a planear o estudo personalizado, treinando capacidades de autonomia de aprendizagem.

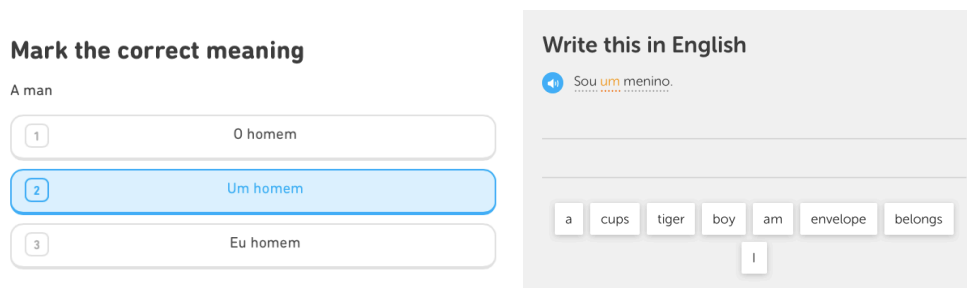


Figura 29: Dois exercícios em nível básico (Duolingo 2018)

c. Formação de capacidades

O sítio ajuda a formar competências linguísticas, especialmente, no âmbito da tradução e da autonomia de aprendizagem. A introdução da técnica ICALL é uma das suas características e a função de correção automática de erros forma a autonomia dos aprendentes. A par da necessidade de sociedade e a interação, o sítio tenta alcançar o lado de uso das línguas.

• Babbel

a. Estrutura do ensino

A estrutura do Babbel é muito complexa. Em termos dos níveis, o ensino é até ao nível intermédio (B1 de QEQR); quanto aos tópicos definidos, os materiais têm mais de 50 áreas, que tratam de tópicos relacionados com a política, a economia, a cultura, entre outros tópicos comuns e também, a pronúncia, o verbo, o adjetivo, entre outras áreas da gramática da língua. De facto, não é possível aprender tudo de uma vez e por isso os recursos disponíveis pretendem satisfazer diversos interesses dos aprendentes, depois de os utilizadores fazerem a subscrição do sítio. A abordagem é baseada em comunicação, pelo que os exercícios são escolhidos de acordo com a conversa quotidiana. A aprendizagem e a revisão são separadas para quem não quer apenas ter a possibilidade de rever conhecimentos diretamente.

b. Execução do ensino

Tomando a primeira unidade como exemplo, observa-se que a primeira unidade tem quatro partes principais, —escolher a resposta correta, fazer correspondências, revisão e preencher espaços em branco de acordo com diálogos. Entre estas quatro atividades, a última é semelhante ao diálogo humano-máquina, pois quando se inserem respostas corretas que o sistema reconhece, é sugerida a próxima frase para continuar o diálogo. A parte revisão é feita em duas partes - a compreensão oral e a produção de escrita - não sendo obrigatório fazer todos os exercícios e podendo o utilizador escolher uma atividade de cada vez: se escolher a carta, a demanda é verificar se a resposta da carta corresponde à tradução de inglês e à imagem; para a compreensão oral, a atividade é escolher a resposta correta, de acordo com o áudio; finalmente, quanto à escrita, é pedido para soletrar palavras das imagens apresentadas.

Em resumo, a forma do ensino não é simples e está bastante próxima da vida real, o que aumenta o interesse da aprendizagem. Só que com exceção dos cursos adicionados, no ensino formal, não há conteúdos mais didáticos, em gramática ou em vocabulário, etc., os aprendentes têm de ter uma vontade forte e objetivos claros para poderem aprender mais, o que pode diminuir a motivação dos aprendentes.

The figure displays four screenshots of a language learning application interface, arranged in a 2x2 grid. Each screenshot shows a different type of exercise:

- Top-left:** Titled "Choose the correct answer" (1/5). It features a photo of a woman and a speech bubble with "Hi!". Below are two buttons: "Tudo bem?" and "Oi!".
- Top-right:** Titled "Match the items" (2/5). It shows a list of phrases: "Oi!", "How are you?", "Bye!", "Hi!", and "And you?".
- Bottom-left:** Titled "Review the items" (2/5). It shows a list of phrases: "Oi!", "Hi!", "Tchau!", "Bye!", "Tudo bem?", "How are you?", "E você?", and "And you?". A "Continue" button is at the bottom.
- Bottom-right:** Titled "Choose the correct answer" (5/5). It shows a dialogue context: "After a long flight, Paulo finally arrives at his hotel in Rio." Below are two speech bubbles. The first has "Oi!" and "Hi!". The second has "Oi, _____" and "Hi, how are you?". Buttons for "tudo bem?" and "boa noite!" are at the bottom.

Figura 30: Os exercícios da primeira disciplina (Babbel 2018)

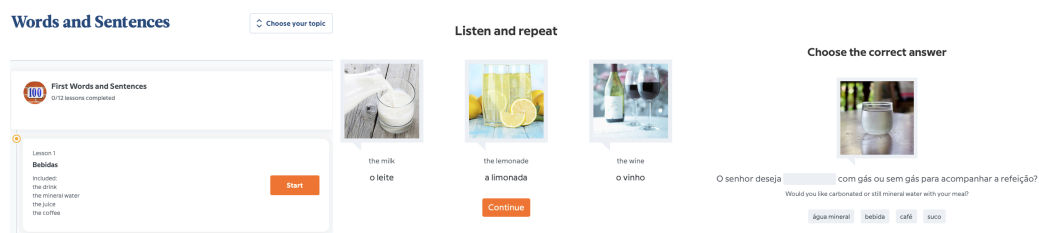


Figura 31: A tarefa diária da disciplina (Babbel 2018)

c. Formação de capacidades

Os materiais formam principalmente competências pragmáticas das línguas a partir dos exercícios com tópicos quotidianos. Na parte em que se pode escolher objetivos ao aprender PLE, o sítio forma a autonomia de aprendizagem, que se materializa na tomada de decisão quando há muitas opções, numa escolha relativamente adaptada para facilitar a aprendizagem. O sítio também utiliza a técnica ICALL, em algumas partes, e a correção de erros é um outro aspeto na formação de autonomia.

• Busuu

a. Estrutura do ensino

A estrutura de Busuu é muito clara, dividindo-se pelos níveis do QECR, e até ao nível B2. A disposição geral é simples: — cursos, registos de vocabulário aprendido e comunidade para desenvolver a expressão oral. A linha explícita pode ajudar os aprendentes a centrarem-se rapidamente na aprendizagem. Quanto aos temas didáticos, são os do QECR, tal como os conteúdos. Os materiais prestam mais atenção ao vocabulário e aos diálogos, com uma abordagem baseada na comunicação.

b. Execução do ensino

Antes de mais, é obrigatório registar uma conta. A par do ensino de PLE, os materiais são constituídos por duas partes, —português completo e português de viagem - os utilizadores podem escolhê-los em função dos seus interesses. Ambas as partes têm exercícios com a mesma forma, que é a escolha da resposta correta de acordo com imagens, pronúncia e significado em inglês. Para a parte “português completo”, ele adiciona exemplos da utilização das palavras, além disso, outras atividades são: — encontre traduções em português correspondentes às de inglês; ordene as palavras para escrever uma frase correta e preencha os espaços em branco de acordo com os diálogos.

Quanto à forma de ensino, o Busuu concentra-se mais na utilização de vocabulário, na disponibilização de frases exemplares e na sua tradução. Quanto à forma, o sítio adiciona fotos e áudios, para aumentar o interesse dos aprendentes.

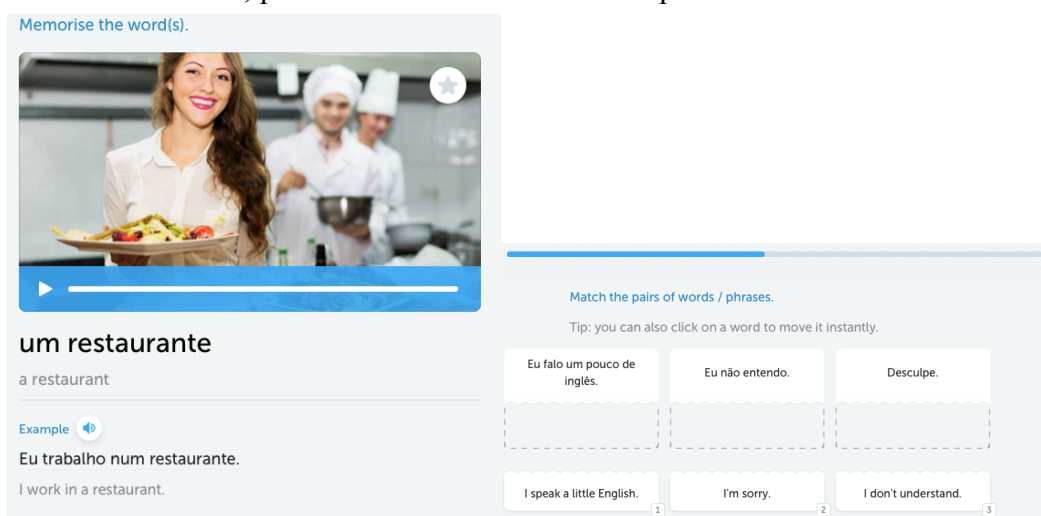


Figura 32: Ensino de palavras e correspondência às informações (Busuu 2019)

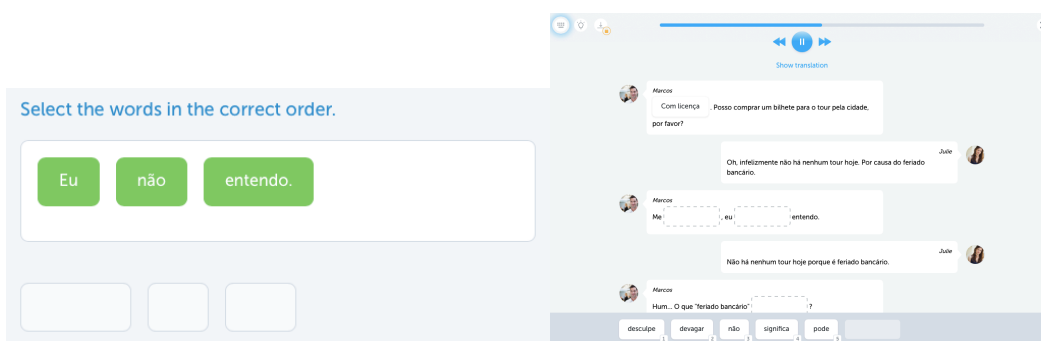


Figura 33: Ordenar as palavras e preencher brancos do diálogo (Busuu 2019)

c. Formação de capacidades

Pela estrutura geral, tudo é direcionado para formar competências linguísticas, através da compreensão dos contextos de uso das palavras. Uma outra vertente que também está presente neste material é a pronúncia de palavras, o que permite treinar a oralidade. O sítio não tem uma utilização técnica complicada e apenas integra o ICALL, porque a correção de erros se faz ao mesmo tempo que se realizam os exercícios.

—Sistemas usados nas universidades

• TAGARELA

a. Estrutura do ensino

Segundo a tese de Amaral (2007), o sistema está organizado em seis partes grandes:

— a compreensão do oral, a expressão oral, a descrição, preencher espaços em branco,

reescrita e a leitura. O autor tem atenção à interação e ao *input* dos conhecimentos para confirmar que o efeito não é limitado pelo mecanismo do sistema. A abordagem é baseada em tarefas que procuram ser motivadoras da aprendizagem.

b. Execução do ensino

Em termos da compreensão oral, os aprendentes vão ouvir um áudio e respondem a questões com teclas na parte de baixo da página; o sistema vai automaticamente verificando as respostas e fazendo a correção de erros. Todas as páginas têm dois espaços em branco para preencher, que ficam na parte por baixo dos exercícios; no lado esquerdo do menu, estão a questão e as teclas para se responder; à direita, aparece o *feedback*, como se pode na figura 34. Quanto à leitura, o autor (2007) refere que há uma atividade na qual os utilizadores podem indicar qualquer região de mapa do Brasil e o sistema fornece um texto sobre o qual eles terão que responder a perguntas; o sistema vai analisar as suas respostas e facultar os resultados de acordo com a análise (Luiz A. Amaral s.d., p.4). A respeito da compreensão oral (figura 35), os textos são de três tipos: — diálogos, monólogos e descrições. Os tópicos e temas são adaptados ao ensino, o que é uma oportunidade para enriquecer o horizonte e fortalecer a aprendizagem nas aulas. A descrição de imagens funciona como exercício de vocabulário, como se pode ver nas figuras 36 e 37. O foco pedagógico assenta na utilização das palavras, incluindo palavras que funcionam como de ligação e progressão que se associam a palavras novas. Em comparação com os programas referidos antes, a dificuldade reside no facto do sistema não oferecer a múltipla escolha como suporte de aprendizagem. No que se refere aos exercícios de rescrita e preenchimento de espaços em branco, ambos estão mais direcionados para aspetos de semântica e para o pragmatismo, pelo que introduzem diversas formas de expressão em contextos diferentes.

No que diz respeito à técnica ICALL, o sistema já atingiu um nível relativamente alto. Os conteúdos didáticos não seguem os níveis do QEQR, pelo que os objetivos do seu desenho não são exclusivos para o PLE, mas sim, como já se disse, para o ensino-aprendizagem de português como língua de herança. É um programa satisfatório também na medida em que as formas de exercícios são adaptadas à vida e ao contexto cultural. A correção de erros imediata estimula os aprendentes a descobrir respostas e a corrigi-las.

THE TAGARELA SYSTEM @ THE OHIO STATE UNIVERSITY ICALL RESEARCH GROUP

Listening Reading Description Fill-in-Blanks Rephrasing Vocabulary Home Logout

Módulos: 1 2 3 4 5 Atividades: 1 2

Leitura

Instrução 🇺🇸
Lêa o texto e responda às questões usando frases completas e o vocabulário apresentado no texto.

Quem é você?

 Eu me chamo Patricia Mattos, tenho quinze anos e moro em São Paulo. Eu estudo em uma escola pública e tenho muitos amigos.
Eu moro com minha mãe. Seu nome é Marta. Ela tem quarenta anos e é cozinheira em um restaurante de luxo.
Eu tenho um irmão. O nome dele é Claudio. Ele mora nos Estados Unidos e é músico. Ele toca Jazz e Blues. Ele é um excelente guitarrista.

Questões: 1 2 3 4 5 6 7 8
Próxima Questão (3)

Questão 2
Quantos anos ela tem?

Ela tens quinze anos.

á	ã	â	ä	é	ê	í	ô	ó	ú	ü	ç
A	Ã	Â	Ä	E	Ê	I	O	O	U	Ü	Ç

Análise:
Input: Ela tens quinze anos.
There is an agreement error in person between the subject and the verb in the sequence *ela tens* from your answer.
To see a possible answer, click [here](#).

Figura 34: Exercício da leitura e o seu feedback (Amaral 2007, p.123)

THE TAGARELA SYSTEM @ THE OHIO STATE UNIVERSITY ICALL RESEARCH GROUP

Listening Reading Description Fill-in-Blanks Rephrasing Vocabulary Home Logout

Módulos: 1 2 3 4 5 Atividades: 1 2

Compreensão Auditiva

Instrução 🇺🇸
Ouça o diálogo e responda às perguntas abaixo.



Questão 1
Qual bebida ela pede?

á	ã	â	ä	é	ê	í	ô	ó	ú	ü	ç
A	Ã	Â	Ä	E	Ê	I	O	O	U	Ü	Ç

Análise:

Figura 35: Exercício da compreensão oral (Amaral 2007, p.74)

Figura 38: Reescrita de frases (Amaral 2007, p.80)

Figura 39: Preencher espaços em branco (Amaral 2007, p.81)

c. Formação de capacidades

O autor esforça-se por formar competências linguísticas e pragmáticas de conhecimentos para “help students increase their awareness of some verb forms, nominal and adjective agreement, and contractions of prepositions and other parts of speech (articles, pronouns and adverbs)” (Amaral 2007, p.79). Na perspectiva

profissional, o autor tem muita atenção ao *input*, pelo que o pressuposto de conteúdos de erros procura ser adaptável a cada pessoa; a correção de erros é um outro tipo de *input*, que orienta a prática de aprendizagem.

—Comparações dos produtos baseadas nos critérios

Nome	EAA	Caraterísticas de formação	Caraterísticas técnicas	Resposta às necessidades	Pontos fracos	Tipos de referência para o desenho
Learn Portuguese— Absolute Beginner (App Store)	Enfatiza mais o ensino do que a aprendizagem e a avaliação.	Tem explicações sobre o vocabulário e a gramática; Oferece exemplos de compreensão oral em várias velocidades.	Registo o falar com apoio de IA e ajuda aprendentes a praticar a oralidade.	Ajuda utilizadores a conhecer o contexto cultural do Brasil e de Portugal	É necessário registar o processo de aprendizagem; É necessário adicionar partes para corrigir a pronúncia.	A introdução do contexto cultural ajuda os utilizadores a ter uma ideia principal das unidades.
Learn Portuguese for Beginners (Google Play)	A avaliação orienta o ensino e a aprendizagem.	Exercícios variados podem motivar a aprendizagem; Tem explicações que se focam na pronúncia e em pontos de conhecimento de nível básico.	Técnica ICALL ajuda as correções dos erros.	Os tópicos das lições são relacionados com a vida quotidiana.	Propõe muitas unidades para explicar aspetos que são menos utilizados na vida real.	A aplicação é multicolor, o que aumenta o interesse dos utilizadores.

<p>Learn Portuguese via Vídeos by Golearning Bus (Microsoft)</p>	<p>A distribuição do EAA é coordenada, a aplicação adiciona ainda parte de prémios.</p>	<p>Um pequeno vídeo estimula o interesse e facilita o ensino; Os conteúdos abordam aspetos principais dos pontos de conhecimento em nível básico.</p>	<p>Técnica ICALL não é apenas utilizada para corrigir correspondência de frases, como também para diagnosticar palavras de acordo com imagens oferecidas.</p>	<p>Oferece uma prática técnica e um conhecimento de âmbito geral.</p>	<p>É necessária maior articulação com a vida real, a fim de se aplicar a utilização dos pontos de conhecimento aprendidos na vida real.</p>	<p>É necessário adicionar a parte de prémios no final do desenho dos materiais, o que é uma avaliação e motivação para a aprendizagem.</p>
<p>Duolingo</p>	<p>Os exercícios e as tarefas orientam o ensino e avaliação.</p>	<p>Enfatiza a compreensão do vocabulário e correspondência de frases.</p>	<p>Técnica ICALL orienta o ensino, aprendizagem e avaliação.</p>	<p>Os tópicos aproximam-se da vida real, o que corresponde à necessidade social.</p>	<p>Sendo um material geral, pode desenvolver mais a formação na oralidade.</p>	<p>Os exercícios como tarefas facilitam o ensino e a aprendizagem.</p>

<p>Babbel</p>	<p>A distribuição do EAA é coordenada e o software adiciona exercícios de preenchimento de espaços em branco nos diálogos.</p>	<p>As lições seguem relativamente a tipologia do ensino tradicional; Os conteúdos do ensino estão próximos da vida real.</p>	<p>Técnica ICALL orienta a aprendizagem e a avaliação, o que é bom para complementar o ensino em sala de aula.</p>	<p>Os tópicos, especialmente, nas partes de diálogo são muito próximos da comunicação na vida real.</p>	<p>As formas do ensino poderiam ser mais inovadoras.</p>	<p>O desenho de diálogo pode dar uma sensação de imersão na vida real.</p>
<p>TAGARELA</p>	<p>O ensino baseado em tarefas orienta o EAA.</p>	<p>As partes do ensino instaladas no sistema correspondem ao QECR.</p>	<p>Técnica ICALL orienta a aprendizagem e avaliação, especialmente na correção de erros de gramática.</p>	<p>Sendo um sistema para ensinar Língua Herança (LH), o sistema pretende aperfeiçoar o uso da língua portuguesa num registo formal.</p>	<p>Seria útil adicionar alguns exercícios mais interessantes para motivar a aprendizagem.</p>	<p>O desenho dos materiais segue uma divisão dos módulos do ensino e o desenho das tarefas.</p>


	<p>Enfatiza a aprendizagem mais do que o ensino e a avaliação.⁴</p>	<p>O ensino do vocabulário é acompanhado com a imagem, compreensão oral, tradução e uma frase adaptada à utilização, ajuda ao uso de vocabulário.⁴</p>	<p>Técnica ICALL orienta a aprendizagem e a avaliação.⁴</p>	<p>A introdução do vocabulário bem explicada permite aprofundar a compreensão do uso das palavras na vida real;⁴ Preencher os espaços em branco de diálogos de acordo com um áudio aproxima o utilizador da situação de comunicação social e cultural.⁴</p>	<p>As formas do ensino podem ser mais inovadoras.⁴</p>	<p>Preencher espaços em branco de diálogo com um suporte áudio, articula-se com a técnica de humano-máquina e pode potenciar um efeito de interação.⁴</p>
---	--	---	--	---	---	--

Tabela 9: Comparações entre os produtos eletrónicos escolhidos

2.3.3 Inspirações para o desenho

De acordo com a análise dos recursos, eles revelam características divergentes, tais como vantagens, desvantagens e dificuldades.

Em relação a tópicos definidos, relativos à vida diária, “Restaurante” e “Fazer compras”, eles são mencionados em todos os recursos analisados. Além destes temas, os que são referidos mais vezes são “Natureza” (incluindo plantas, vegetais, frutas) e “Desporto”; a seguir, são “Viagem”, “Festa”, “Descrição de sentimentos”, “Clima”, “Animal”, “Família” e “Descrição pessoal”. Estes temas correspondem às demandas do QEQR e têm muitas ligações aos domínios da vida, por isso, são utilizados por muitos recursos digitais.

Para a didática do PLE, a maioria dos recursos escolhe a abordagem baseada em tarefas, que se traduz em vários tipos de atividades. Os métodos usados são adaptados à autonomia de aprendizagem, especialmente, porque muitos pressupõem um uso independente da orientação de professores. Além disso, a interação de humano-máquina, ou entre os utilizadores, auxilia mesmo a aprendizagem, através de perguntas e da discussão uns com os outros.

No que se refere a formas do desenho, sendo recursos digitais, eles integram técnicas multimédias, tais como vídeos, áudios e correção automática de erros. Todos estes recursos permitem aumentar o interesse dos aprendentes e estimular a sua motivação na aprendizagem; além disso, os materiais evitam a referência a tópicos polémicos ou temas delicados e podem ser facilmente atualizados o que é uma vantagem em comparação aos materiais didáticos impressos.

Finalmente, no que se refere à avaliação, alguns recursos reforçam a sua importância e ela é apresentada de muitas formas, mas respeitando os critérios do QEQR. Ainda sob a forma de técnicas computacionais, a maioria dos recursos apresenta uma avaliação semelhante à de exercícios de revisão. Neste sentido, pode pressupor-se um material que combina a ideia de autoavaliação com técnicas de corrigir erros, que é o que se pretende em ICALL.

Capítulo 3 Uma proposta de desenho de materiais da aprendizagem autorregulada de PLE em nível básico

3.1 Princípios do desenho

O desenho da aplicação que propomos pretende respeitar a sistematização das características, com uma divisão explícita e uma disposição razoável no ensino-aprendizagem-avaliação e também pretende ajudar aprendentes e professores a perceberem de forma clara os objetivos da utilização do material.

O material respeita o pragmatismo, em combinação com as necessidades da vida e da sociedade, revelando o valor de uso na vida real.

A pertinência dos objetivos e o público-alvo também são fundamentais para se definirem os conteúdos didáticos especiais, no desenho do presente trabalho; o público-alvo da aplicação que propomos são os alunos universitários e outro público-adulto de PLE.

Finalmente, este material pretende ter diversidade de formas e ser estimulante para a aprendizagem, para isso procurou-se desenhar diversas atividades didáticas para estimular a motivação dos aprendentes.

3.2 Objetivos e ideias do desenho

O desenho da aplicação que se propõe pretende criar competências de línguas, transformando-as em competências de autonomia de aprendizagem. Uma boa estrutura didática pode orientar os alunos para definirem os seus objetivos de aprendizagem, até delinear um plano exclusivo de estudo, a fim de se adaptar melhor à necessidade social. A aplicação pretende integrar o grupo de materiais de aprendizagem autorregulada, orientada por tarefas.

A dificuldade do desenho de tarefas consiste na forma como se podem classificar os níveis de dificuldades de conhecimentos e como refletir essa classificação em atividades. Segundo Norris, Brown, Hudson & Yoshioka (1998), eles introduziram “tarefas por temas” (“task themes”) (Norris 1998, p.89), a fim de apresentar melhor a

diversidade de tarefas, resolvendo componentes difíceis (complexidade código⁶¹, cognitiva⁶² e demanda comunicativa⁶³) de tarefas. Com a ideia de tarefas por temas, o desenho não se vai confundir com pontos dos conhecimentos sobre gramática ou vocabulário, em outros aspetos; além disso, o ensino de conteúdos gramaticais não será paralelo à realização de atividades, quer dizer que o ensino e a atividade não serão visíveis na mesma esfera, para o qual, a sua explicação subordina à expansão dos temas.

3.3 Características do desenho

3.3.1 Procedimento de conhecimentos didáticos

Os conteúdos do desenho vão basear-se em duas fontes: um *corpus* português e as orientações do QECR. *Corpus* linguístico⁶⁴ é um conjunto de textos escritos e expressões comuns orais, com as características de que “it is an *empirical approach* to the description of language use; it operates within the framework of a *contextual and functional theory of meaning*; it makes use of the *new technologies*” (Tongnini-Bonelli 1996, p.2). Há muitos *corpora* diferentes para diversas investigações, entre eles, o do Centro de Linguística da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, o *Corpus de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda (COPLE2)*, onde há registos de textos escritos de candidatos dos exames do CAPLE, funcionando como uma amostra de produções da aprendizagem de PLE/L2. A outra fonte, o QECR é o quadro teórico de referência do ensino-aprendizagem-avaliação de PLE no contexto europeu. O desenho da aplicação vai também fazer referência a alguns exercícios publicados em materiais da Editora Lidel e da Porto Editora.

⁶¹ Complexidade Código indica “the complexity of the vocabulary, grammar, text structure, pragmatics, pronunciation, and so forth that is involved in the information that must be both processed and produced in a given task.” (Norris 1998, p.80)

⁶² Complexidade cognitiva indica “the relative difficulty of mental processes that are involved in completion of certain language tasks.” (Norris 1998, p.80)

⁶³ Demanda comunicativa indica “the extent to which examinees are faced with more or less stress in completing the given task.” (Norris 1998, p.80)

⁶⁴ Pode ver-se a tese de Tanara Zingano Kuhn, 2017, “A Design Proposal of an Online Corpus-Driven Dictionary of Portuguese for University Students”, que se propõe uma proposta de desenho de um dicionário, tal método não tinha sido antes aplicado para a construção de dicionários de português.

3.3.2 Temas

O desenho de temas respeita aos níveis familiares, interesses relacionados com os conhecimentos didáticos. A par dos níveis familiares, Estaire & Zanón (1994) produziram um quadro para classificar a generalização dos temas e propuseram uma lista de temas, explicando o quadro.



Figura 40: Generalização dos temas (Zanón 1994, p.21)

Neste âmbito, e para aumentar o interesse de quem aprende, o presente trabalho desenha 16 temas, que servem para a designação de produtos. De acordo com a tabela 10, o curso em nível básico toma a experiência individual como a linha principal, refere-se o sentimento da cultura e hábitos portugueses na aprendizagem de PLE.

- | | |
|------------------------------------|---|
| 1. Aniversário / Birthday Greeting | 9. Chamada telefónica / Have a telephone call |
|------------------------------------|---|

2. Prato favorito / Favorite Food	10. Uma prenda / Preparing a gift
3. O tempo / About Time	11. Constipação / Got cold
4. Apresentação / Introduce yourself	12. Em casa / Days at home
5. Passeio / Take around	13. História do país / History of the country
6. Ir às compras / Go shopping	14. As férias / Here comes a holiday
7. No restaurant / At Restaurant	15. Reservar um hotel / Booking a hotel
8. No Aeroporto / In Airport	16. Boa viagem / Hope to have a good journey

Tabela 10: Temas do desenho

3.3.3 Inovações

Uma inovação do desenho é a combinação do ensino com a técnica ICALL. A forma que o desenho prefere é a de uma aplicação no computador⁶⁵, também pode ser apresentada no sítio web, poupando espaços do telemóvel e computador.

Uma outra é a execução curricular, que se apoia numa abordagem baseada em tarefas no computador, ultrapassando a limitação da utilização das estratégias apenas nas salas-de-aula.

3.4 Projetos do desenho de materiais da aprendizagem autorregulada do PLE

Para apresentar mais intuitivamente, o presente trabalho desenhou esquemas computacionais que se apresentam nas secções seguintes.

3.4.1 Interface de “Bem-vindo”



Esquema 1: A atribuição dos níveis do material

A ideia da interface “Bem-vindo” é baseada na divisão dos níveis do QEQR. Pelo esquema 1, antes de mais, o sistema suporta o uso de português, de inglês e de chinês (mandarim). No primeiro passo, o material cria um “Teste da língua”, em formas de tradução, escolha múltipla, entre outros, o seu *feedback* aplica critérios do CAPLE, classificando automaticamente (veja-se a figura 12) os níveis do QEQR. O desenho divide-se em três níveis, nível inicial (A1-A2), nível intermédio (B1-B2) e nível

⁶⁵ O desenho pode ser concretizada no computador ou no telemóvel, como sendo na era do web 2.0, o código pode ser transformado às páginas web do computador correspondente ao princípio HTML 5 (Hypertext Markup Language, versão 5, veja-se “Considerações Finais” deste trabalho) ou ao software do telemóvel.

avanzado (C1-C2). Com base no resultado do teste, os aprendentes não podem escolher o nível à sua vontade, o sistema avalia qual o nível apropriado para os aprendentes, de acordo com o resultado do teste, para poderem completar melhor as tarefas pedagógicas. No entanto, quando o utilizador não tem nenhum conhecimento da língua, pode escolher diretamente a opção A0 e assumir que não sabe nada do português.

O presente trabalho centra-se principalmente no nível inicial (A1-A2).

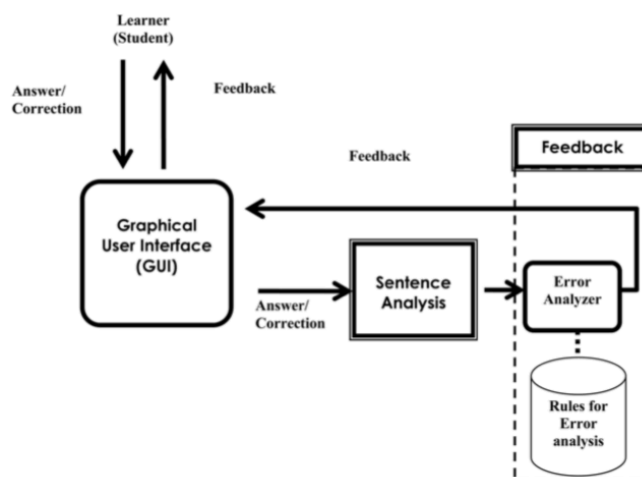
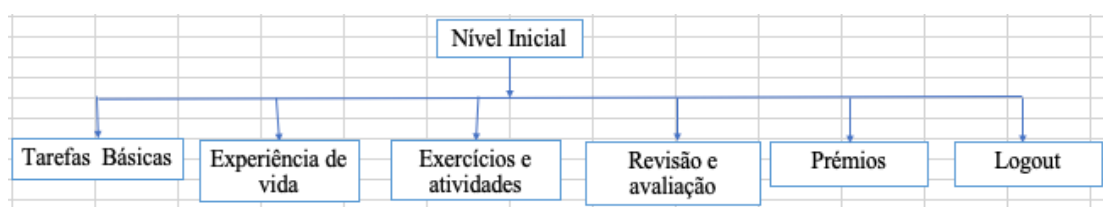


Figura 41: Uma proposta arquitetura de feedback (Shaanlan 2005, p.99)

3.4.2 Interface de “Início”



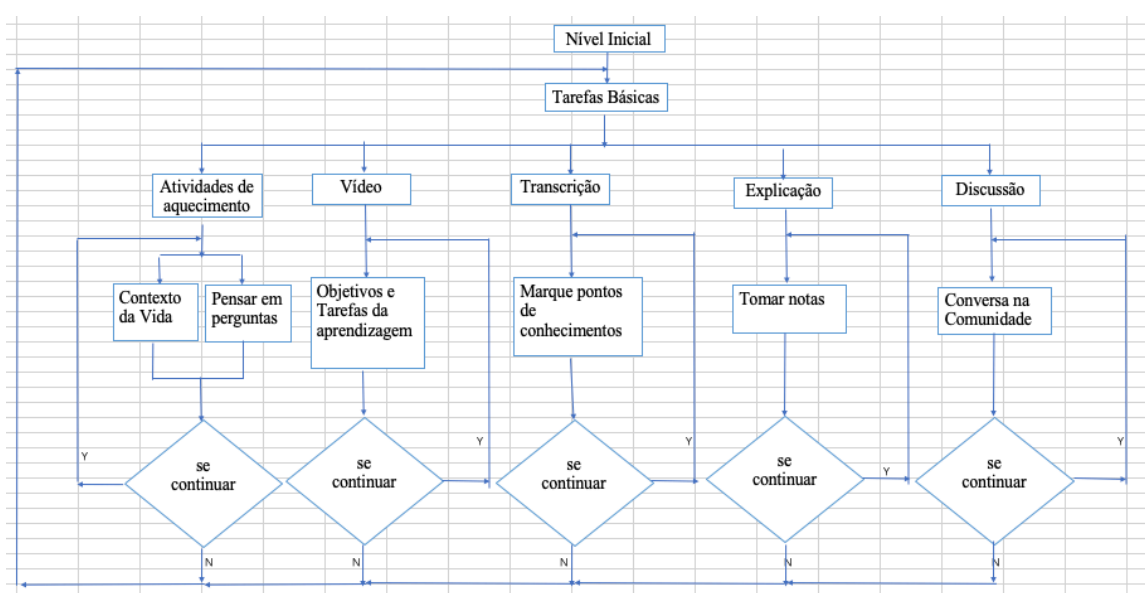
Esquema 2: A página principal do material

De acordo com o esquema 2, o nível básico é dividido em cinco partes principais: —“Tarefas básicas”; “Experiência de vida”; “Exercícios e atividades”; “Revisão e avaliação”, e “Prêmios”. Na mesma página, se os utilizadores quiserem sair do curso, podem clicar “Log out”, em qualquer altura. A divisão das partes respeita os critérios do EAA e da psicologia de aprendentes. O ensino é concretizado pelo ensino baseado em tarefas, em forma de “Tarefas Básicas”; a aprendizagem é abordada por experimentar a vida real ou fazer exercícios; finalmente a avaliação engloba a explícita em qualitativa e a implícita. A última parte toma o aprendente como centro, tentando

motivar o interesse dos aprendentes e obtendo eficácia da aprendizagem. O desenho não esquece a interação entre o utilizador e o falante português, na “conversa com os falantes nativos”, que vai ser apresentada no esquema 6, para se adaptar melhor ao ambiente de comunicação em português.

Ao mesmo tempo, a fim de abrir os horizontes dos alunos, o material abre a página “Ligação externa” (ver-se 3.4.8), para ajudar a fazer a autoavaliação.

3.4.3 Interface de “Tarefas Básicas”



Esquema 3: O desenho das “Tarefas Básicas”⁶⁶

Pelo esquema 3, o desenho utiliza a didática do ensino baseado em tarefas para desenvolver o ensino. As “Tarefas Básicas” são divididas em “Atividades de aquecimento”, “Vídeo”, “Transcrição”, “Explicação” e “Discussão”.

A secção “Atividades de aquecimento” oferece aos aprendentes o contexto da vida e algumas palavras básicas para os ajudar a entender os conteúdos do vídeo. Quando veem o vídeo, essas palavras previamente disponibilizadas também ocorrem no vídeo, acompanhadas das traduções correspondentes; pretende-se assim ajudar os alunos a lembrar as palavras que aparecem em cenas reais. De acordo com o contexto, o material

⁶⁶ Letra Y e N é abreviatura de “Yes” e “No”, quando o sistema se encontra com o “Yes” vai continuar a efetuar o passo anterior, quando se encontra com o “No”, o sistema vai saltar para a página “Treinos Básicos”. Para os outros esquemas, a função de Y e N é igual.

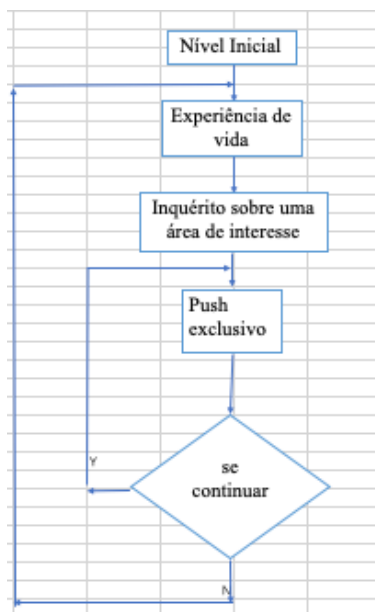
vai propor umas perguntas, antes de verem o “Vídeo”. O objetivo desta parte é levar os alunos a pensar nos objetivos de estudar e no que querem estudar, antes de começarem a aprendizagem. O sistema vai dar dois minutos para levar os utilizadores a pensarem em perguntas e lembrarem palavras comuns.

Na parte “Vídeo”, pode ver-se um minifilme apresentado por pessoas verdadeiras, para criar um âmbito de imersão, levando a uma sensação de que estão agora na vida real. O vídeo demora 3 a 5 minutos, depois de vê-lo, a página apresenta os objetivos de aprendizagem, que serve para ajudar utilizadores a marcarem pontos dos conhecimentos que eles querem aprender.

A “Transcrição” consiste em transcrever os diálogos de vídeo em palavras, o que permite aos aprendentes procurar os conhecimentos que querem ou acham necessários aprender; se eles não puderem encontrar tudo, o sistema vai oferecer-lhe algumas linhas de sugestões ou fios condutores, para poderem completar esta tarefa. Todos os pontos de conhecimentos vão ser guardados numa tabela, o que permitirá a sua revisão. O desenho desta parte, por um lado, pretende aumentar o interesse da aprendizagem dos alunos; por outro lado, espera que os alunos tentem descobrir ativamente perguntas e não se preocupem excessivamente com o cometer erros.

Quanto à “Explicação”, o material vai explicar esses conhecimentos apresentados, pela pronúncia, vocabulário, gramática, expressão, utilização de frases, entre outros. Na aprendizagem, quando tiverem perguntas, os aprendentes podem entrar na comunidade de conversa e discutir com outros utilizadores, até os professores, resolvendo em conjunto os problemas.

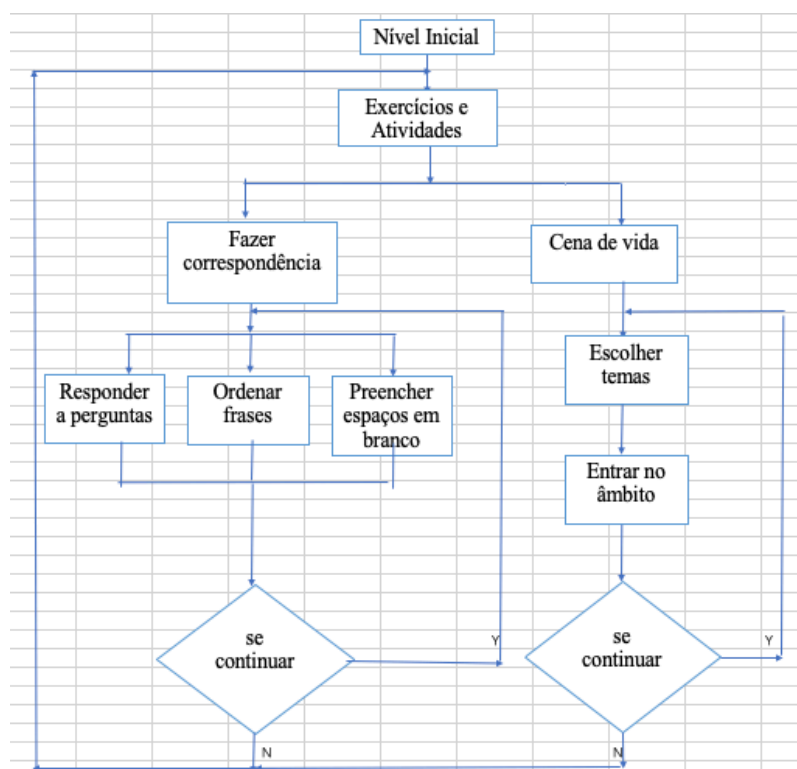
3.4.4 Interface de “Experiência de Vida”



Esquema 4: O desenho de “Experiência da vida”

De acordo com o esquema 4, o mecanismo do desenho da “Experiência de vida” é simples. Depois de entrar, o sistema vai pedir para responder a um inquérito, oferecendo áreas de interesse como opções. Em seguida, o sistema vai oferecer “Push exclusivo” de acordo com o resultado dos questionários. Quanto ao procedimento dos recursos digitais, o material vai escolher jornais e revistas, disponíveis em formato eletrónico, e páginas web, entre outros conteúdos que os portugueses costumam ler.

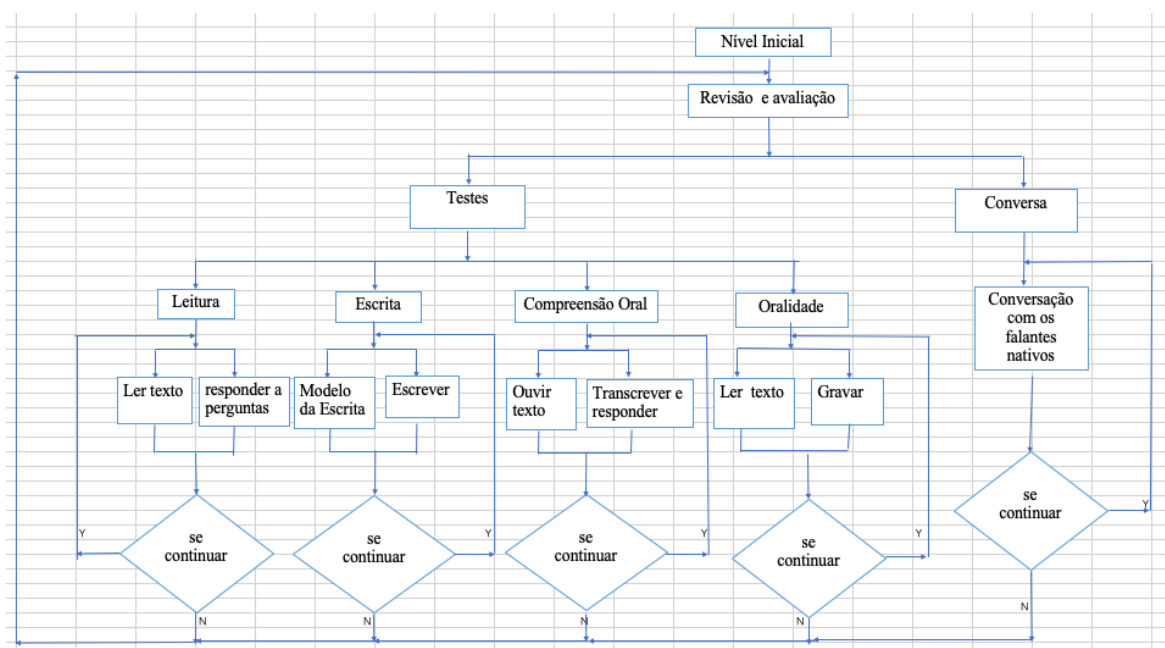
3.4.5 Interface de “Exercícios e Atividades”



Esquema 5: O desenho dos “Exercícios e Atividades”

Como se pode ver no esquema 5, “Exercícios e atividades” desenvolve-se em duas partes: “Fazer correspondência” e “cena de vida”. Os aprendentes podem escolher qualquer uma dessas tarefas ou ambas. “Fazer correspondência” é um exercício tradicional, que é dividido por exercícios de “responder a perguntas”, “ordenar frases” e “preencher espaços em branco”, os dados de exercícios vêm dos materiais impressos; o desenho da aplicação utiliza a técnica ICALL, confirmando a correção de erros num primeiro momento. O sistema caracteriza-se por ser codificado pelas pessoas e não consegue prever os erros, ainda que o tente fazer, ao calcular os problemas que os aprendentes poderão ter. Quanto à atividade “cena da vida”, a designação quer criar um âmbito virtual de imersão, em função da escolha dos temas. No âmbito, as personagens animadas vão propor algumas perguntas, o utilizador tem de responder e terminar o diálogo para poder passar à próxima cena de vida. A correção de erros através do sistema de ICALL espera ajudar os utilizadores a descobrirem rapidamente os seus problemas, sabendo como os corrigir ou melhorar, tendo assim uma progressão rápida.

3.4.6 Interface de “Revisão e Avaliação”



Esquema 6: O desenho da “Revisão e Avaliação”

Em termos da “Revisão e avaliação”, conforme se pode ver no esquema 6, a interface é dividida em duas partes —Testes e Conversa. Como na última atividade, podem escolher apenas uma tarefa ou ambas. Os testes abrangem a Leitura, Escrita, Compreensão Oral e Oralidade, a disposição segue a lógica da dos exames do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (CAPLE). O CAPLE é um membro de ALTE⁶⁷ e segue as orientações do QECR⁶⁸, que são aplicadas no ensino, aprendizagem e avaliação de várias línguas estrangeiras. O desenho de materiais que se propõe irá também seguir as mesmas orientações teóricas na avaliação o que lhe permite estar em consonância com outros materiais do mesmo tipo usados para ensinar línguas estrangeiras. As avaliações são apresentadas na Compreensão da Leitura,

⁶⁷A Association of Language Testers in Europe (ALTE) é a autoridade da Europa, que oferece alguns critérios para avaliar competências linguísticas, baseados no QECR. A associação foi construída em 1989 no âmbito de combinar a Universidade Cambridge e a Universidade de Salamanca da Espanha (Association of Language Testers in Europe 2018). O membro da associação que trata da avaliação e certificação internacional de PLE é o CAPLE, um Centro da Universidade de Lisboa.

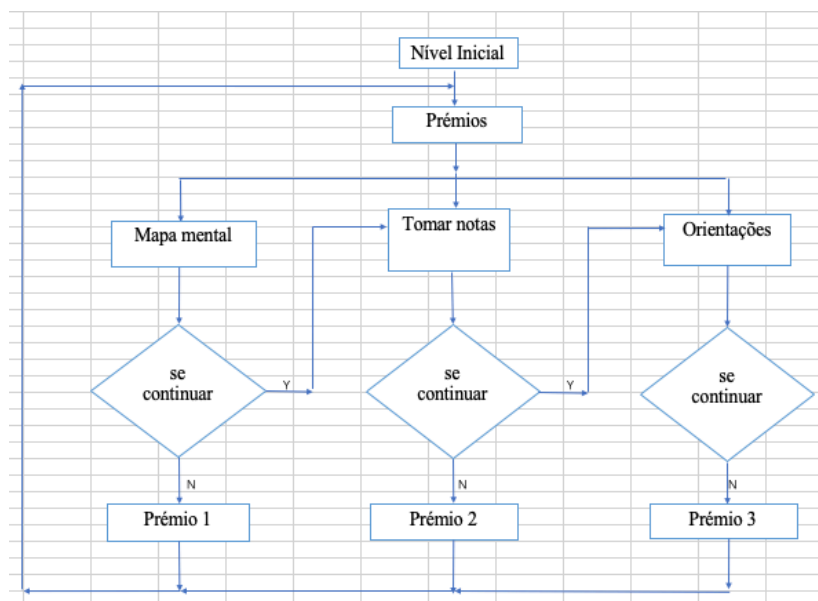
⁶⁸ Só que a certificação não mostra níveis A, B e C, substituído Acesso (A1); Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira (CIPL) para A2; Diploma Elementar de PLE (DEPLE) para B1; Diploma Intermédio de PLE (DIPL) para B2; Diploma Avançado de PLE (DAPLE) para C1; Diploma Universitário de PLE para C2. Para obter classificação de Suficiente, os candidatos têm de obter notas 55-69; Bom obtém 70 a 84; Muito Bom é 85 a 100.

Produção e Interação Escritas, Compreensão do Oral, Produção e Interação Oral, o que implica uma avaliação compreensiva.

Não é obrigatório fazer todas as componentes, se se escolher a leitura, a exigência é ler os textos e responder a perguntas; para a escrita, os utilizadores podem usar o modelo da escrita oferecido como modelo e escrever um pequeno texto; quanto à compreensão oral, vão antes de mais ler a pergunta, passados trinta segundos, o sistema dá o áudio e, depois de o ouvirem, podem escolher se continuam a ouvir outra vez; caso desistam de ouvir o áudio, na segunda vez, podem responder às perguntas; de vez em quando, é pedido aos utilizadores que transcrevam as perguntas, além de responderem; finalmente, quanto à expressão oral, o que o sistema pede aos utilizadores é para repetirem textos, dando-lhes a oportunidade de os gravar. O sistema integra a técnica ICALL, na medida em que oferece aos aprendentes as respostas ou correções e dá aos alunos sugestões de melhoramento, com base nas indicações inteligentes dadas pelo sistema. Este desenho espera produzir uma experiência da avaliação, ajudando os utilizadores a fazerem uma autoavaliação.

A parte “conversa” está estruturada de forma diferente das atividades anteriores. Seguindo a abordagem comunicativa e as teorias de QEER, a ideia fundamental da aprendizagem de PLE é a aplicação da língua e a comunicação. Desta forma, o sistema permite ao utilizador o acesso a redes sociais e comunidades, onde poderá comunicar com falantes nativos de português, concretizando as interações. Na conversa real, é expectável que se coloquem muitos problemas de pronúncia, sotaque, entre outros, pelo que os aprendentes são incentivados a progressivamente irem resolvendo esses problemas e assim poderem saber melhor a língua.

3.4.7 Interface de “Prémio”



Esquema 7: O desenho dos “Prêmios”

Quando se chega à parte “Prémio”, que pode ser vista no esquema 7, para se obter os prêmios é necessário completar três tarefas: — “Mapa mental”, “Tomar notas” e “Orientações”. O mapa mental é um processo importante para realizar a autonomia de aprendizagem, na medida em que o material vai oferecer aos aprendentes umas escolhas de palavras-chave e símbolos utilizados como um suporte técnico, obrigando-os a resumir o que estudaram. Se não continuarem o caminho de revisão, vão receber o Prémio Um. Passa-se então à tarefa “tomar notas”, na qual a ideia principal é encorajar alunos a propor perguntas (no mínimo) e a escrever os sentimentos, o que serve para rever a aprendizagem. Até este passo, se quiserem desistir, podem receber o Prémio Dois. Finalmente, podem ver orientações, em vídeo ou em palavras, que refletem as sugestões e a experiência de professores, evitando perderem-se no caminho errado, depois de concluir esta revisão, vão receber o Prémio Três.

A introdução de ideias de prêmios pretende aumentar o interesse dos alunos. Além disso, os diversos prêmios revelam níveis de capacidades da autonomia de aprendizagem: “mapa mental” forma o consenso da autonomia; “tomar notas” estimula a fazer perguntas; “orientações” combina as ideias anteriores, através da orientação de professores, permitindo-lhe uma nova compreensão dos conhecimentos adquiridos.

Desde então, os prémios Um, Dois e Três correspondem aos níveis de progressão, do mais baixo ao mais alto. Esses prémios terão eventualmente a possibilidade de serem transformados em dinheiro, obtendo uma promoção para pagar futuros cursos.

3.4.8 Ligação externa

Há programas e ferramentas que são úteis para a aprendizagem e que podem auxiliar também na autoavaliação, partindo do princípio que o utilizador da ferramenta poderá fazer um uso complementar e articulado da língua inglesa e da língua portuguesa. A título de exemplo indicam-se as seguintes:

- English Profile⁶⁹: um programa multidisciplinar, baseado no QECR de inglês, a fim de dar um critério da progressão de inglês, apoiando o ensino-aprendizagem-avaliação. “English Vocabulary Profile” é mais usado, quando inserir uma palavra, o sistema pode analisar o seu nível de QECR, e dar exemplos de frases.

- LX-Center⁷⁰: uma ferramenta que pretende analisar elementos de frases em português, é estabelecido pelo Departamento de Informática da Universidade de Lisboa. De entre as funções, LX-CEFR (QECR em inglês) pode analisar os níveis de frases.

- Grammarly⁷¹: um sítio recente (2009), serve para analisar e corrigir as frases em inglês, podem escolher-se a tipologia de textos, o sistema pode oferecer sugestões com base nisso.

3.5 Sugestões orientadas da utilização

O desenho do material da aprendizagem autorregulada tem o objetivo de formar capacidades da autonomia de aprendizagem, com base nas competências das línguas.

Para aprendentes que estão a entrar em contacto com o PLE pela primeira vez, vai-se confirmando a motivação de aprendizagem e os métodos de estudo. O material planeia o caminho para evitar desperdiçar tempo e garantir que os conhecimentos podem ser utilizados na vida. É claro que os alunos podem encontrar outras estratégias

⁶⁹ Cf. <http://www.englishprofile.org> (consultado em 7.09.2019).

⁷⁰ Cf. <http://lxcenter.di.fc.ul.pt/home/pt/index.html> (consultado em 7.09.2019).

⁷¹ Cf. <https://www.grammarly.com> (consultado em 7.09.2019)

da aprendizagem, de qualquer maneira, tudo é baseado em função da formação da capacidade da autonomia de aprendizagem.

Para professores que ensinam PLE, o material chama a sua atenção para o facto de se dar conta da experiência recolhida e assim aumentar a capacidade do ensino. Pelo contrário, os *feedbacks* da utilização do material podem facilitar o ensino e descobrir problemas dos alunos. Em particular, a atitude dos professores será fundamental para melhorar o material.

Considerações finais

Ao longo do presente trabalho, a investigação foca-se no desenho dos materiais de aprendizagem autorregulada em ICALL, na perspectiva de PLE em nível básico. Em primeiro lugar, o trabalho identifica o âmbito de ICALL, baseado na estrutura de STI, e apresenta as suas quatro interfaces, que querem dar resposta às seguintes perguntas: — “quem é que estuda”, “como é que ensinam” e “como é que aprendem”. Quando comparado com CALL, uma técnica do suporte de funcionamento da aplicação computacional, a maior diferença que ressalta é que o ICALL pode corrigir erros automaticamente, o que aumenta o interesse de aprendizagem e a interação entre alunos e professores. No âmbito de ICALL, enfatiza-se mais a competência comunicativa e de autonomia, o que cria desafios a professores e aprendentes. O professor necessita de conhecimentos informáticos adaptados ao ensino com recursos eletrónicos; o aluno precisa da capacidade de literacia digital até de IA, de modo a utilizar materiais inteligentes para auxiliar a sua aprendizagem.

Na era digital, especialmente em época recente, cada vez mais países têm-se dedicado à investigação de educação com IA; de facto, na perspectiva de materiais pedagógicos inteligentes, o mais importante é a forma como se desenham materiais com esta tecnologia adequada a diferentes conteúdos. O material de aprendizagem autorregulada, com a característica da formação de autonomia, vem sendo cada vez mais popular no desenho de materiais na LE. Por um lado, a autonomia de aprendizagem corresponde às necessidades de interação social, capacidade com a qual se pode tomar uma decisão exclusiva e adaptada à situação; por outro lado, a formação nesse âmbito aproxima-se da exigência dos aprendentes, a par da aprendizagem de LE. À medida que a idade avança, os alunos desenvolvem pontos de vista e conhecimento de técnicas, que os ajudam a aumentar a *core capacity*, o que se reflete na forma como eles orientam a sua procura destes produtos no mercado.

O material focado na aprendizagem autorregulada tem de ter a característica de autonomia, que engloba fatores tais como estratégias de ensino, estratégias da aprendizagem de LE, entre outros, bem como a avaliação de autonomia. A respeito deste tipo de material, o professor não vai ser o centro da sala de aula, pois o ensino presta mais atenção aos alunos, sendo o professor alguém com quem ele pode partilhar experiência pedagógica e que orienta a aprendizagem.

Para concretizar o desenho de material, o presente trabalho usou a metodologia qualitativa, que se traduziu na pesquisa bibliográfica sobre o tema e na análise dos recursos existentes para o ensino de LE. Além disso, foi também feita uma reflexão sobre a necessidade deste tipo de material na vida, o que se complementou com a identificação das necessidades dos materiais de aprendizagem autorregulada em ICALL. De acordo com a recolha de informações e a estatística de dados, o resultado verificou-se no uso prático de material desse tipo. Nesta base, o trabalho procurou alguns softwares representativos no mercado de computador, sítios e páginas web mais populares na aprendizagem de PLE e um sistema mais compreensivo nas universidades com a mesma finalidade; fez-se a sua análise para alcançar o objetivo e seguir a metodologia proposta. A análise baseia-se em critérios definidos a partir dos modelos, analisado no trabalho. O modelo EAA propõe a relação entre o ensino, aprendizagem e a avaliação, pois eles estão na mesma esfera e a interseção do ensino-aprendizagem é a avaliação; quanto ao modelo de psicologia de aprendentes, ele divide os fatores que influenciam a aprendizagem de LE em três partes: —a formação, a necessidade e a facilidade da utilização e o objetivo de ensino para o aprendente é a formação de competências. As hipóteses apresentadas nos vários estudos sobre este assunto reforçam a importância de se combinar esses padrões com as exigências do QECR em nível básico, traçando os critérios de análise como: — a estrutura de ensino, a execução do currículo e a formação de capacidades. A análise inspirou o desenho de material, que confirma a estrutura de EAA e os métodos de avaliação em autonomia.

O desenho de material tem como público-alvo os alunos universitários e outro público-adulto de PLE. A proposta é baseada em tarefas, organizadas por temas, e divide-se em sete interfaces, que são respetivamente: — *Bem-vindo, Início, Tarefas Básicas, Experiência de Vida, Exercícios e Atividades, Revisão e Avaliação e Prémio*, finalmente adiciona algumas *Ligações Externas*. O trabalho respondeu às perguntas de “que material é que se desenha”, “como é que se desenha” e “como é que combina o EAA tradicional com formas mais interessantes no material”, pela forma de desenho em estrutura.

Pode concluir-se que o material em ICALL responde à tendência que se foca em cultivar competências de IA, comunicação intercultural e aprendizagem autorregulada, entre outras, o que leva à transformação do modo pedagógico tradicional em uma vertente que toma o aprendente como o centro de todo o processo. Os perfis

apresentados no desenho de material não separam os materiais em ensino, aprendizagem e avaliação; o material em ICALL prefere o modo de EAA, visto como um conjunto com a formação e avaliação de competências. Em resumo, o material de aprendizagem autorregulada em ICALL corresponde à necessidade de interação social e segue a popularidade e globalização dos recursos eletrónicos.

Não obstante os resultados alcançados, esta investigação tem ainda limitações. Em relação ao desenho de conteúdos didáticos, o desenho propôs um modelo de ensino, que poderá ser enriquecido no futuro. Além disso, os dados preparados para suportar a realização de exercícios e de avaliações, não se podem limitar aos materiais publicados em papel. O programa poderá também usar outros materiais tais como jornais, revistas, ou textos da literatura de expressão portuguesa ou relacionados com tradições e práticas culturais. No que se refere ao desenho de esquemas e uso de suporte tecnológico, poderia ser feito uso também da AI. Além disso, um material desta natureza precisa de apoio técnico no desenho das partes gráficas, para melhorar o seu design. Estas são algumas das dificuldades para transformar o desenho proposto num material concreto e real.

Para aprofundar a investigação no futuro, o trabalho também identifica algumas coisas ainda a fazer, entre elas:

(1) Construir o sistema dos materiais

O desenho de materiais da aprendizagem autorregulada propôs um exemplo do sistema, onde há uma opção de conteúdos; a alternativa poderia ser centrar o sistema em competências, organizando-o de forma diferente. Nos últimos anos, na China fundaram-se dois centros de investigação para a construção de materiais deste tipo, poderá seguir-se este caminho, e criar na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa um centro para desenhar uma série de materiais para o ensino de PLE.

(2) Usar V-learning & Páginas Web H5

O desenho do presente trabalho integra a técnica ICALL, mas, de facto, são também muito populares as técnicas V-learning e páginas web H5. V-learning é uma aprendizagem com VR (Virtual Reality); depois de terem óculos especiais, os utilizadores parecem estar no ambiente real, as coisas parecem ser tocadas, realizando uma experiência de imersão ainda mais parecida com a real. No desenho do material, para a parte “vídeo”, pode ligar-se o desenho a esta tecnologia, para receber um

sentimento mais real. Páginas Web H5 podem ser consideradas páginas correspondentes ao princípio HTML 5, em outras palavras, são páginas web adaptadas para o dispositivo móvel, com característica de poupar espaço no telemóvel e oferecer uma interface de vista maior. Com o desenvolvimento e a popularização do Wechat, páginas web H5 no Wechat estão utilizadas mais para Marketing em móvel. Páginas Web H5 satisfazem-se as necessidades de aprendentes quer em móvel quer no computador.

(3) Formar a “Visão de material”

Quanto à utilização do material, é importante não ignorar a interface e a relação do material com a visão dos utilizadores. Uma interface adaptada pode criar facilidade de visionamento do material e pode facilitar a aprendizagem. Além disso, deve ser dada ao utilizador a possibilidade de ter um acesso mais rápido às regras de línguas, por exemplo, para evitar o stresse e o cansaço.

(4) Enfatizar a importância do contexto de comunicação internacional

Tendo em conta a globalização, a comunicação deve ultrapassar as fronteiras culturais e nacionais, tornando-se assim mais fácil e útil. Atualmente, muitos professores ou investigadores de LE concordam que um objetivo do EAA é a formação da competência de comunicação intercultural. Na perspetiva deste material, há ainda que desenvolver mais esta vertente, nomeadamente, há que pensar se é necessário desenhar os conteúdos do ensino de língua no contexto de comunicação intercultural? Como é que se desenham? Em suma, tudo precisa de investigação ainda mais profunda.

Bibliografia:

- Amaral, L. 2007. *Designing Intelligent Language Tutoring Systems for Integration into Foreign Language Instruction*. The Ohio State University.
- AppBrain. 2018. *Zeemish Labs*. Accessed 25/4/2019. <https://www.appbrain.com/dev/Zeemish+Labs/>.
- Association of Language Testers in Europe. 2018. *Association of Language Testers in Europe*. Accessed 25/4/2019. <https://www.alte.org/Who-we-are>.
- Babbel. 2018. *Babbel*. Accessed 26/4/ 2019. <https://my.babbel.com/dashboard?ref=navbar>.
- Benati, Alessandro. 2017. "The role of input and output tasks in grammar instruction: Theoretical, empirical and pedagogical considerations." *Studies in Second Language Learning and Teaching* pp.377-396.
- Benson, P., and P. Voller. 1997. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Routledge.
- Benson, Phil. 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. New York: Person Education.
- Brown, H. Douglas. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco: Longman.
- Busuu. 2019. *Bussu*. Accessed 26/4/2019. <https://www.busuu.com/dashboard#/timeline/course>.
- CALICO Journal, 2018, Accessed in 10/27/2018, <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO>.
- CamõesIP. 2017. *Referencial Camões PLE*. Lisboa, 9.
- Camacho, Fernanda Botelho e Helena. n.d. *Secção II – Descobrir o Centro de Recursos: dos materiais impressos aos digitais* . Accessed 27/2/2019. <http://www.iltec.pt/site-PLNM/brochura-autonomo-II.html>.
- Cambridge Dictionary. 2019. *First Language*. Accessed 27/6/2019. <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/first-language>.
- . 2019. *Mother tongue*. Accessed 27/6/2019. <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/mother-tongue>.
- Chanier, Thierry. 1994. "Special Issue on language learning: Introduction." *Journal of Artificial Intelligence in Education*, vol.5, 4 417-427.

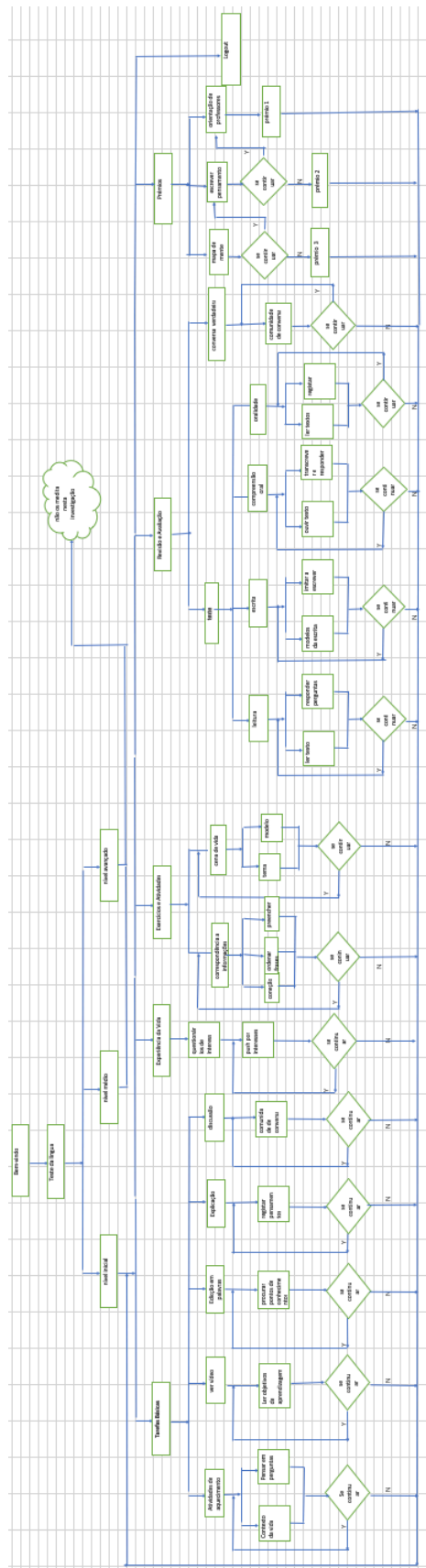
- Conselho da Europa, CE. 2001. *Quadro europeu comum de referência para as línguas—Aprendizagem, ensino, avaliação*. Portugal: edição ASA.
- Consortium, The New Media. 2005. "A Galobal Imperative." *The Report of the 21st Century Literacy Summit*. California: Adobe Systems, Incorporated. 32.
- Council of Europe, 2018, "Grelha para a autoavaliação." *Self-assessment Grids (portuguese)*. Accessed 25/4/2019. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bb63>.
- . 2018, Common Erupean Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment Companion Volume with New Descriptors, France: French Edition.
- . 2018. *European Language Portfolio (ELP)*. Accessed 7/3/2019. <https://www.coe.int/en/web/portfolio/home>.
- Dickinson, Leslie. 1987. *Self-Instruction in Language Learing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duolingo. 2018. *Duolingo*. Accessed 26/4/2019. <https://www.duolingo.com>.
- Ellis, Rod. 1997. *Second Language Acquisition*. U.S.A: Oxford University Press.
- . 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- . 2006. "The Methodology of Task-Based Teaching." *The Asian EFL Journal Quarterly*, 9: 298.
- . 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. U.S.A: Oxford University Press.
- . 2015. *Understanding Second Language Acquisition, 2nd Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faculdade de Psicologia Universidade de Lisboa, 2016, *Programa de Estudos da Aprendizagem Autorregulada*. Accessed 27/2/2019. <http://www.peo.psicologia.ulisboa.pt/pt/peaar/>.
- Filho, Augusto César Luitgards Moura. 2009. "O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas." *Linguagem & Ensino, Pelotas*, jan./jun.: pp.253-283.
- Gang, Liu. 2017. *Estratégias Utilizadas por Aprendentes de Português Língua Estrangeira: Estudantes Universitários Falantes de Língua Materna Chinesa*. Universidade de Lisboa.
- Gardner, R.C. 2006. *Motivation and Second Language Acquisition*. University of

- Western Ontario.
- . 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Garrett, Nina. s.d. "ICALL and Second Language Acquisition." Em *Intelligent Language Tutors: Theory Shaping Tecnology*, de Jonathan D. Kaplan, Michelle R. Sams V. Melissa Holland, 345-358.
- Hamilton, Miranda. 2013. *Autonomy and Foreign Language Learning in a Virtual Learning Environment*. Blomsbury.
- Heaton, John Brian. 1988. *Writing English Language Tests*. New York: Longman.
- Holec, Henri. 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford/ New York: Pergamon Press.
- Holmberg, Borje. 1995. *Theory and Practice of Distance Education*. London and New York: Routledge Studies in Distance Education.
- JG, Accessed in 2/11/ 2018. <http://bbs.pinggu.org/thread-6727608-1-1.html>.
- Jing, Luo, 2010, *Study to the design of geography Self-regulated learning materials for Junior high school*. Sichuan province.
- Johann Gamper & Judith Knapp, 2002. "A Review of Intelligent CALL Systems." *Computer Assisted Language Learning*, June 14: 329-342.
- Kessler, Greg. 2009. "Student-Initiated Attention to form in Wiki-based Collaborative Writing." *Language learning & Tecnology*, 2019.2.8: pp.79-95.
- Learn Portuguese via Videos by GoLearningBus. 2018. *Learn Portuguese via Videos by GoLearningBus*. Accessed 25/4/2019. <https://www.microsoft.com/en-mn/p/learn-portuguese-via-videos-by-golearningbus/9nblggh1109n?activetab=pivot:overviewtab>.
- Lennon, Paul. 1991. "Error: Some Problems of Definition, Identification, and Distinction." *Applied Linguistics*, pp.180-196.
- Levy, Michael. 1997. *Computer Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. New York: Oxford University.
- Little, David. 1991. *Learner Autonomy I: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- . 1996. "'Autonomy': An Anatomy and A Framework." *System*, 24 (4): 427-435.
- Long, Michael H. 1985. "A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Teaching." In *Modelling and Assessing Second Language*

- Acquisition*, by Kenneth Hyltenstam, 77-99. University of Hawaii, Manoa, U.S.A: Multilingual Matters.
- . 1996. "The role of the linguistic environment in second language acquisition." In *Handbook of Second Language Acquisition*, by William C. Ritchie & Tej K. Bhatia, pp. 413-468. San Diego, California: Academic Press.
- Google Commerce Ltd, 2018. *Learn Portuguese for Beginners*. Accessed 25/4/2019. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.zeemish.portuguese>.
- Luiz A. Amaral, Detmar Meurers. n.d. *On Using Intelligent Computer-Assisted Language Learning in Real-Life Foreign Language Teaching and Learning*. <http://tjure.sfs.uni-tuebingen.de/~dm/papers/amaral-meurers-10.pdf>
- Marhias Schulze, Trude Heift. 2012. "Intelligent CALL." In *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*, by Hayo Reinders, Mark Warschauer Michael Thomas, 249-267. Bloomsbury.
- Megan Bontogon, Antti Arppe , Lene Antonsen , Dorothy Thunder , Jordan Lachler. 2018. "Intelligent Computer Assisted Language Learning (ICALL) for nêhiyawêwin: An In-Depth User-Experience Evaluation." *Canadian Modern Language Review*, 8 2019.2.7: pp.337-362.
- Meihua Chen, Zheng Shao, Yuqi Zheng. 2005. "A Study of Computer-and-network Assisted Autonomous Learning Mode in College English." *Estudo do ensino da língua estrangeira na Internet*, 12 2019.2.8: pp. 19-23.
- Mike Levy, Philip Hubbard. 2005. "Why call CALL "CALL"." *Computer Assisted Language Learning* 144-149.
- Norris, Brown, Hudson & Yoshioka. 1998. *Designing Second Language Performance Assessments*. Hawaii: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Nunan, David. 1997. "Designing and adapting materials to encourage learner autonomy." In *Autonomy and independence in language learning*, by Phil Benson e Peter Voller, pp.192-203. Essex: Addison Wesley Longman.
- Nunes, Terezinha. 1990. "Construtivismo e Alfabetização." *Educação em Revista*, 12: pp. 21-32.
- Pemberton, Richard. 1996. "Introduction." In *Taking Control: Autonomy in Language Learning*, by Edward S.L.Li, Winnie W.F. Or e Herbert D. Pierson Richard Pemberton, pp. 1-8. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Relatório do Desenvolvimento da Inteligência Artificial —2018*. 7 18. Accessed 11/ 2018,

- https://www.sohu.com/a/241869977_621606.
- Rene Saran e Barbara Neisser, "Enquiring Minds—Socratic Dialogue in Education", 2004, Accessed 11/2/2019, <https://www.amazon.com/Enquiring-Minds-Socratic-Dialogue-Education/dp/1858563364>.
- Shaalán, Khaled F. 2005. "An Intelligent Computer Assisted Language Learning System for Arabic Learners." *Computer Assisted Language Learning*, 2019.2.7: 81-108.
- Shimin, Gu. 2013. *A Study on the Autonomy-Facilitating Factors in College English Curriculum*. Xhangai.
- Tongnini-Bonelli, Elena. 1996. *Studies in corpus linguistics: Corpus Linguistics at Work*. Italy: John Benjamins Publishing Company.
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2019. *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*. paper, France: UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Universidade Aberta Nacional da China. 2014. *Relatório investigado dos aprendentes da Universidade Aberta Nacional*. relatório, O ensino à distância.
- Weinberger, David. 2003. *Why Open Spectrum Matters: The End of the Broadcast Nation*.
- Yin, Li Du & Zhuying Lin & Bing. 2010. "The Application of AI Technology in Intelligent Tutoring System." *2010 2nd International Conference on Education Technology and Computer (ICETC)*. Guiyang, China: Guizhou Normal University. pp490-493.
- Zanón, Sheila Estaire & Javier. 1994. *Planning Classwork: A task based approach*. UK: Macmillan Heinemann English Language Teaching.

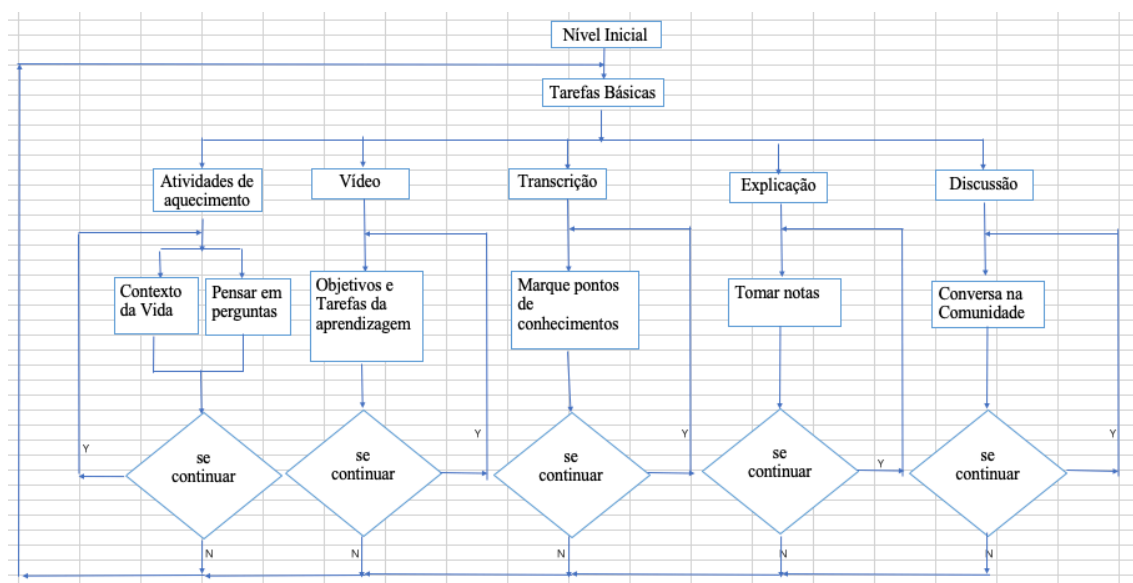
Anexo 1: O panorama da designação do material (português)



Anexo 2 Prática dos Esquemas

Unidade 8: No aeroporto

Tarefas Básicas



Introdução do tema

Contexto da vida: O João tem saudades da família e ele quer voltar para casa no fim-de-semana. Depois de comprar bilhetes para o voo, ele vai preparar o documento de identificação, as bagagens, e vai ao aeroporto com a sua amiga chinesa, Linda.⁷²

[Eng.] John misses his family and he wants to go back home at this weekend. After buying flight tickets, he will prepare his identified documents, baggages, and then goes to the airport with his Chinese friend, Linda.

⁷² O contexto da vida segue um caminho de “Os dias da Linda em Portugal”, onde a Linda é uma rapariga chinesa no terceiro ano da universidade, e está a fazer intercâmbio em Portugal. Os temas ao redor da Linda são da uma série, que há 16 unidades no total, a unidade “No aeroporto” é a oitava. As primeiras sete unidades introduziram depois de a Linda ter chegado a Portugal, conheceu um amigo português, João, e soube que ele vinha da Madeira. Ainda que a personagem seja uma chinesa, o desenho das unidades não apenas serve para alunos chineses, o objetivo das unidades é mais focalizado em ajudar alunos a aprender conhecimentos de português, conhecer cultura portuguesa até saber utilizar essa língua.

Palavras comuns utilizadas no aeroporto:

Aeroporto—airport



(Airport 2010)

Terminal—terminal



(tripsavvy 2018)

Átrio das Partidas—departure hall
(aeropostos do mundo 2019)

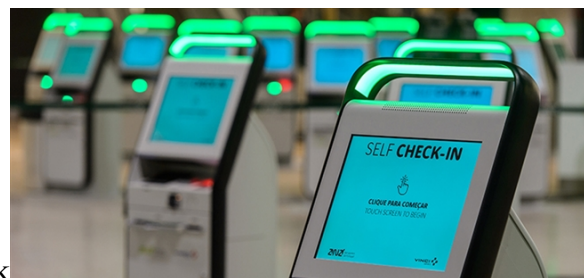


Informação—Information
(2015)



(Lisboa Convida

Self-check-in/kiosk—self check-in/kiosk
(Presstur 2018)





Balcão de check-in—check-in counter
(Prince of Travel 2018)

(Prince of



Cartão de cidadão—identity card
algarve 2018)

(Property specialists



Passaporte—passport

(wikipédia 2019)



Bagagem—baggage
2019)

(TAP air Portugal



Bilhete do avião—flight ticket

(gettyimages 2019)



Controle nas Fronteiras—Border Control

(Jornal de negócios 2017)



Segurança dos aeroportos—security check

(globo 2016)



Porta—Gate

(Publituris 2018)



Voo—airplane

(Expresso das ilhas 2016)

Átrio de chegadas no aeroporto—airport arriving hall



(aeroportos do mundo 2019)

Perguntas:

1. Antes de ir ao aeroporto, o que tem de preparar?
2. Quantos percursos têm de experimentar no aeroporto, até chegar à porta de embarque?

3. O que é que vai encontrar nesses percursos?

[Eng.]

1. Before you go to the airport, what do you need to prepare?
2. How many routes that you need to experience at the airport, until you reach the boarding gate?

3. What will you go to meet on these routes?

Minifilme: Ver o minifilme e pensar em seguintes objetivos do estudo.

[Eng.] Watch the minifilm and think about the study objectives.

Cena 1: À porta do aeroporto

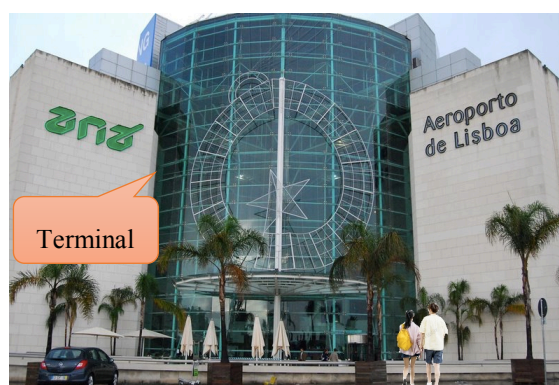


Figura 42: Eles vão ao aeroporto de Lisboa (Dinheiro Vivo 2017) (669 pic 2019)

Linda (L): Chegámos ao aeroporto tão depressa!

[Eng.]: We arrived at the airport so fast!

João (J): Pois é, o aeroporto de Lisboa fica perto do centro da cidade.

[Eng.]: Yes, Lisbon airport is close to the city center.

L: Entramos?

[Eng.]: Let's go inside?

J: Vamos!

[Eng.]: Let's go!

J: Deixa-me ver as informações da partida.

[Eng.]: Let me see the departure information.

L: Então, vamos ao balcão de check-in E, número 81 a 85.

[Eng.]: So, let's go to check-in counter E, number 81-85.



Figura 43: Eles veem horas de partida no aeroporto (aeroportos do mundo 2019) (669 pic 2019)

Cena 2: Fazer check-in



Figura 44: Check-in no aeroporto (Bigoutdoors 2016) (669 pic 2019)

Funcionário (F): Bom dia! O seu Cartão de Cidadão, por favor.

[Eng.]: Good morning! Your Citizen Card, please.

João (J): Aqui está.

[Eng.]: Here it is.

F: Obrigado. E, para onde?

[Eng.]: Thank you. And to where?

J: Madeira.

[Eng.]: Madeira

F: O senhor precisa de check-in bagagens?

[Eng.]: Do you need to check-in luggage?

J: Sim, só uma bagagem e, a mala de mão vou trazer ao voo.

[Eng.]: Yes, just a bag and, the carry-on I'll bring this to the flight.

F: Pronto. Então, prefere sentar-se ao lado do corredor ou da janela?

[Eng.]: Ready. So, would you rather sit down next to the aisle or the window?

J: Prefiro um assento à janela.

[Eng.]: I prefer to seat at the window.

F: O seu bilhete. O avião vai descolar às 11:30, a porta vai fechar às 11, e a sua porta é Nº 4.

[Eng.]: Here's your ticket. The plane will take off at 11:30, the door will be closed at 11, and the door is number 4.

J: Muito obrigado e bom dia!

[Eng.]: Thank you and have a nice day!

F: Igualmente.

[Eng.]: You too.

Cena 3: No caminho para a segurança



Figura 45: Controle nas fronteiras no aeroporto de Lisboa (Jornal de negócios 2017)

Linda (L): A seguir vamos à segurança dos aeroportos.

[Eng.]: Next we'll go to airport security.

João (J): Tens razão. É um assunto complexo.

[Eng.]: You're right. It's a complex thing.

L: Um pouco. Penso que é mais fácil do que a segurança da China a Portugal.

[Eng.]: A little. I think it is easier than security of the plane from China to Portugal.

J: Claro. O seu voo é internacional. Então, encontre algumas coisas interessantes na sua viagem para cá?

[Eng.]: Of course. Your flight is international. So, you found some interesting things on your trip here?

L: Nada de especial. Só me lembro a situação no controle da fronteira.

[Eng.]: Nothing special. I just remember the situation in border control.

J: Sei que ali sempre há uma fila grande. E, o polícia lá perguntou-te algumas perguntas?

[Eng.]: I know there's always a big queue there. And, did the customs police ask you some questions?

L: Sim, ele quis saber o meu objetivo para vir para Portugal.

[Eng.]: Yes, he wanted to know my goal for Portugal.

J: Foi simples, para estudar, não é?

[Eng.]: It was simple, just to study, is it?

L: Claro, não para negócio, nem viagem.

[Eng.]: Of course, not for business nor travel.

L: Chegamos à segurança, não posso entrar.

[Eng.]: We have arrived to security, I cannot enter.

J: Vou lá agora. Combinamos a ligar-nos depois!

[Eng.]: I'll enter now. We agreed to have a call later!

L: Combinado! Boa viagem!

[Eng.]: Agreed! Have a good trip!

J: Obrigado e bom fim-de-semana!

[Eng.]: Thank you and good weekend!

Cena 4: Na segurança



Figura 46: Na segurança do aeroporto (globo 2016) (669 pic 2019)

Polícia (P): Mostre o seu Cartão de Cidadão e bilhete de avião, faz favor.

[Eng.]: Show your Citizen Card and plane ticket, please.

João (J): Aqui está.

[Eng.]: Here it is.

.....

P: Pode entrar agora.

[Eng.]: You can enter now.

J: Obrigado.

[Eng.]: Thank you.

P: Separem os produtos eletrônicos, telemóveis, carregamentos de bateria, laptops, câmaras, e ponham-nos nas caixas.

[Eng.]: Separate the electronic products, mobile phones, battery chargers, laptops, cameras, and put them in the boxes.

P: O senhor pode vir cá.

[Eng.]: You can come here.

J: Preciso de tirar o meu cinto?

[Eng.]: Do I need to take off my belt?

P: É melhor, por que é metal. Para os bens de valor, pode pô-los numa outra caixa.

[Eng.]: It's better, because it's metal. For valuable goods, you can put them in another box.

<depois de passar o scanner aeroporto>

P: Pode arrumar as suas coisas.

[Eng.]: You can pack your things.

J: Obrigado.

[Eng.]: Thank you.

Cena 5: No voo



Figura 47: No voo (Cumpon de desconto 2019) (669 pic 2019)

Hospedeira (H): Senhor, o que vais almoçar?

[Eng.]: Sir, what will you have for lunch?

João: Não sei, podes dar-me um menu?

[Eng.]: I do not know, can you give me a menu?

H: Claro, temos arroz com porco e massa com frango.

[Eng.]: Of course, we have rice with pork and pasta with chicken.

J: Arroz com porco, por favor.

[Eng.]: Rice with pork, please.

<o João vira ao passageiro do lado>

J: Sabes há quanto tempo o avião deslocou?

[Eng.]: Do you know how long the plane has taken off?

Passageiro: Também não sei, disse a hospedeira que o voo ia aterrar daqui a meia hora.

[Eng.]: I do not know either, said the hostess that the flight would land in half an hour.

J: Obrigado.

[Eng.]: Thank you.

Objetivo do estudo: 1. Procurar tempo dos verbos e elementos gramaticais que acha que não conhece.

2. Encontrar utilização das palavras que acha importantes e as que não conhece.

3. Encontrar expressões quotidianas que acha comuns e as que não conhece.

4. Resumir experiências de apanhar um avião.

[Eng.]: 1. Look for verb tense and grammatical situations that you don't know.

2. Find vocabulary usage that you think important and you don't know.

3. Find everyday expressions that you think common and you don't know.

4. Summarize experiences of taking an airplane.

Procurar pontos de conhecimentos

Texto A:

Linda (L): Chegámos ao aeroporto tão depressa!

João (J): Pois é, o aeroporto de Lisboa fica perto do centro da cidade.

L: Entramos?

J: Vamos!

J: Preciso de ler as informações da partida.

L: Então, vamos ao balcão de check-in E, número 81 a 85.

Texto B:

Funcionário (F): Bom dia! O seu Cartão de Cidadão, por favor.

João (J): Aqui está.

F: Obrigado. E, para onde?

J: Madeira.

F: O senhor precisa de check-in bagagens?

J: Sim, só uma bagagem e a mala de mão, vou trazer ao voo.

F: Pronto. Então, prefere sentar-se ao lado do corredor ou da janela?

J: Prefiro um assento à janela.

F: O seu bilhete. O avião vai descolar

às 11:30, a porta vai fechar às 11, e a sua porta é N° 4.

J: Muito obrigado e bom dia!

F: Igualmente.

Texto C:

Linda (L): A seguir vamos à segurança dos aeroportos.

João (J): Tens razão. É um assunto complexo.

L: Um pouco. Penso que é mais fácil do que a segurança da China a Portugal.

J: Claro. O seu voo é internacional. Então, encontraste algumas coisas interessantes na sua viagem para cá?

L: Nada de especial. Só me lembro a situação no controle das fronteiras.

J: Sei que ali sempre há uma fila grande. E o polícia lá perguntou-te algumas perguntas?

L: Sim, ele quis saber o meu objetivo para vir para Portugal.

J: Foi simples, para estudar, não é?

L: Sim, não para negócio, nem viagem. Oh, chegamos à segurança, podes entrar.

J: Vou lá agora. Combinamos a ligar-nos depois!

L: Combinado! Boa viagem!

J: Obrigado e bom fim-de-semana!

Texto D:

Polícia (P): Mostre o seu Cartão de Cidadão e bilhete de avião, faz favor.

João (J): Aqui está.

.....

P: Pode entrar agora.

J: Obrigado.

P: **Separem** os **produtos eletrónicos**, telemóveis, **carregamentos de bateria**, laptops, câmaras, e **ponham-nos** nas caixas.

P: O senhor pode **vir** cá.

J: **Preciso de tirar o meu cinto?**

P: **É melhor**, por que é **metal**. Para os **bens de valor**, pode **colocá-los** numa outra caixa.

<depois de passar o scanner aeroporto>

P: Pode **arrumar** as suas coisas.

J: Obrigado.

Texto E:

Hospedeira (H): Senhor, o que vais almoçar?

João: Não sei, podes **dar-me** um menu?

H: Claro, temos arroz com porco e massa com frango.

J: Arroz com porco, por favor.

<o João **vira ao passageiro** do lado>







J: Sabes **há quanto tempo** o avião **deslocou**?

Passageiro: Também não sei, disse a **hospedeira** que o voo **ia aterrar** **daqui a** meia hora.

J: Obrigado.

Os alunos podem, em pares ou sozinhos, discutindo em conjunto encontrar pontos de conhecimento que querem estudar, de acordo com as sugestões acima; estes são os objetivos de aprendizagem. Os resultados desses conteúdos vão ser guardados no banco coletivo de linhas de aprendizagem dos vários utilizadores, como se vê na tabela seguinte.

Linhas Comuns

Vocabulário	Tempo	Utilização	Expressão	Frase	Outros
					
Mala de mão	Encontraste	Chegámos a	Tão depresso	Para onde	Vamos
Corredor	Perguntou-te	Preciso/a de	Pois é	É mais fácil do que	Madeira

Janela	Perguntou-me	ler	Perto de	Não para negócio, nem viagem	Bilhete
Assento à janela	Quiser	prefere	Por favor	É melhor	Cá
Assunto complexo	Foi	Sentar-se	Aqui está	Há quanto tempo	Podes
Produtos eletrónicos	Separem	Me lembro	Ao lado de		Pô-los
Carregamentos de bateria	Ponham-nos	Saber Sei/sabes	Bom dia		Bagagem
cinto	Deslocou	Combinamos a	Igualmente		Controle das financeiras
metal	Ia	Ligar-nos	A seguir		Lá
Bens de valor	Chegámos	Preciso de	Tens razão		
Hospedeira		Tirar	Nada de especial		
Passageiro		arrumar	Fila grande		
		Dar-me	Vou lá agora		
		Aterrar	Combinado		
		Vira a	Boa viagem		
		Descolar o avião	Bom fim- de-semana		
		Fechar a porta	Faz favor		
		vir	Daqui a		

Tabela 11: Linhas comuns de pontos de conhecimentos

As seguintes explicações dos vocábulos vão ser hiperligadas às palavras no banco de linhas comuns. Quanto à explicação da gramática e utilizações das palavras, elas vão aparecer na parte “*Explicação*”.

Vocabulário:

- Mala de mão**— carry-on ◀
Corredor (m.) —aisle ◀
Janela (f.) —window ◀
Assento à janela—a seat close to the window ◀
Assunto complexo—complex thing ◀
Produtos eletrônicos—electronic products ◀
Carregamentos de bateria—battery charger ◀
Cinto (f.) —belt ◀
Metal (adj.) —metal ◀
Bens de valor—valuables ◀
Hospedeira (f.) —flight attendant ◀
Passageiro (m.) —passenger◀

O sinal “◀” indica-se à pronúncia das palavras, cada sinal correspondente à sua pronúncia está ao lado esquerdo, descarregando-o para ouvir a pronúncia do português europeu.

Explicações dos pontos de conhecimentos

Tempo:

O texto introduziu o tempo, Pretérito Perfeito Simples do Indicativo (PPS), normalmente indica uma ação que aconteceu no passado, ou, apresenta que esta ação já terminou.

[Eng.] The text introduced a tense, past simple, usually indicates an action that happened in the past, or, presents that this action has already finished.

Para a conjugação do verbo, aparecem formas regulares e irregulares.

Para a conjugação regular

verbo ◀	eu ◀	tu ◀	Ele/ela/você ◀	Nós ◀	Eles/elas/vocês ◀
encontrar ◀	encontrei ◀	encontreste ◀	encontrou◀	encontramos ◀	encontraram◀

beber ◀	bebi◀	bebeste◀	bebeu◀	Bebemos ◀	Beberam◀
abrir ◀	abri◀	abriste◀	abriu◀	abrimos◀	Abriram◀
Pôr ◀	pôs◀	puseste◀	pus◀	pomos◀	puseram◀

Para a conjugação irregular (palavras do texto)

verbo	eu	tu	Ele/ela/você	Nós	Eles/elas/vocês
querer ◀	quiser◀	quiseres◀	quiser◀	quisermos◀	quiseram◀
ir ◀	foi◀	foste◀	foi◀	fomos◀	foram◀
vir ◀	vim◀	vieste◀	veio◀	viemos◀	vieram◀
Saber ◀	soube◀	soubeste◀	soube◀	soubemos◀	souberam◀
ler ◀	Li◀	leste◀	leu◀	lemos◀	leram◀

Encontrar◀—meet (não demanda saber a utilização)

Perguntar◀—ask (não demanda saber a utilização)

Querer vt. ◀ —want (não demanda saber a utilização)

Separar vt. ◀—separate (não demanda saber a utilização)

O texto usa “separem”, é um imperativo, que vai ser retomado depois, em outra unidade

Pôr vt. ◀ —put

Ex: Eu pus os livros na mesa (*I put these books on the table.*)

Descolar vi. ◀ —take off

Uso: o avião descola— the plane takes off

Ir vi.&vt. ◀—go

Uso: Ir + a + lugar (temporário)

Ir + para + lugar (permanente)

Ex: Eu fui à escola hoje.

Eu fui para a escola a estudar.

Ia◀: pretérito imperfeito simples, repete-se depois.

Utilização:

Chegar a◀—arrived in

Ex: Chego ao aeroporto. (*I arrived in airport.*)

Precisar de ◀—need to

Ex: Preciso de jantar. (*I need to have a dinner.*)

Ler vt. ◀—read

Ex: Ler jornal/livro ◀ (*read newspaper /book*)

Preferir vt. ◀—prefer

Ex: Prefiro tomar café. ◀ (*I prefer to have a coffee.*)

Sentar-se vr. ◀—seat down

Uso: present indicative

Eu—sento-me ◀; tu—sentas-te ◀; ele/ela/você—senta-se ◀; nós—sentamo-nos ◀;

eles/elas/vocês—sentam-se

Ex: sentar-se na cadeira ◀ (*seat down to the chair.*)

Lembrar-se vr. ◀: remember to

Uso: lembrar-se + n. / lembrar-se de + v.

Ex: Lembro-me de lavar roupa. ◀ (*I remember to wash clothes.*)

Saber vt. ◀—know

Uso: have an ability to

Ex: saber falar português ◀ (*know speak portuguese*)

Combinar a ◀—combine with (não demanda saber a utilização)

Ligar a ◀—connect to (não demanda saber a utilização)

Tirar vt. ◀—get off

Uso: tirar o cinto ◀ (*get the belt off*)

Arrumar vt. ◀—clean up

Uso: arrumar casa ◀ (*clean the house*)

Fazer a cama ◀ (*make the bed*)

Dar vt. ◀—give; offer

Uso: dar a alguém uma coisa ◀

Ex: O João dá à Linda uma caneta. ◀ (*John gives Linda a pen.*)

Aterrar vi. ◀—land

Uso: o avião aterra ◀ (*the plane land*)

Virar a ◀—turn

Uso: virar à esquerda ◀ (*turn left*)

Virar à direita ◀ (*turn right*)

Fichar vt. ◀—close

Uso: fechar a porta ◀ (*close the gate /door*)

Expressão:

Tão depressa◀—so quickly

Uso: means “muito rápido”, it’s an oral use.

Pois é◀— it’s corret

Uso: an oral use, express a confirmation.

Perto de◀—near

Por favor◀—please

Uso: a common use, before or after expressing a respect.

Aqui está◀—here it is.

Ao lado de◀—next to

Bom dia◀—good morning / have a nice day

Igualmente◀—you too

Uso: when one people say a greeting, you can answer “igualmente”, you too!

A seguir◀—the next

Uso: a seguir◀/ em seguida◀, have the same means.

Ter razão◀—you are right

Nada de especial◀—nothing special

Fila grande◀—a long line

Ir lá agora◀—go now

Uso: “lá” means overthere, but here don’t have a special use, just an oral use.

Combinado◀—combinated

Uso: the word comes from “combinar vt.”, “combinado” is an adjective, express a state.

Boa viagem◀—have a good journey

Uso: normally when someone needs to take airplane, say this phrase.

Bom fim-de-semana◀—have a good weekend

Faz favor◀—please

Uso: the meaning is equal to the “por favor”. “faz” here has a conjunction, from the word “fazer”, the third simple form of the present of the indicative, another use is “faça”, the third simple of the present of the subjunctive, it will be explained after.

Daqui a◀ —time later

Uso: daqui a+ tempo.

“daqui a” but not “daqui há”, “há” normally adds a duration of time, but “a” here adds a point of time.

Vir—come

Uso: vir +a

present indicative simple: vir

Eu—venho; tu—vens; ele/ela/você—vem; nós—vimos; eles/elas/vocês—vêm

Ex: Venho para aprender português. ◀ (*I come to study portuguese.*)

Frase:

Para onde—to where

Uso: it’s a normal sentence mentioned by attendances, the preposition here uses “para” to express the destination. A preposition “de” is to express the departure.

É mais fácil do que—it’s easier than

Uso: a comparative sentence, “ser+mais/menos+ adj. +do que”

Ex: O pastel de nata é mais doce do que este bolo. ◀ (Portuguese custard tart is sweeter than this cake.)

Não...nem... —not...nor

Ex: Não gosto de ler livros, nem tocar pianos. ◀ (I don’t like read books, nor play piano)

Há quanto tempo—for how long time

Uso: há quanto tempo—have happened and will go on happening;

por quanto tempo—will happen

Ex: Há quanto tempo vive em Portugal? —6 anos. ◀

How long have you lived in Portugal? —six years.

Por quanto tempo vais fazer trabalhos para casa? —3 horas. ◀

How long that you will do your homework? —three hours.

Outros:

Vamos—let’s go

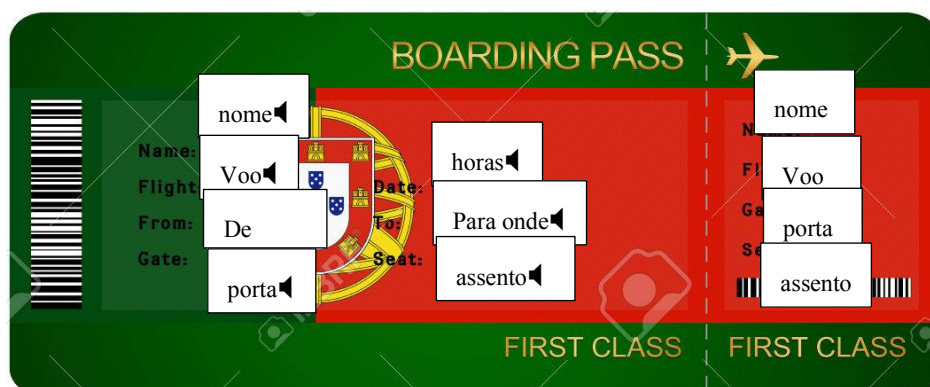
Uso: present indicative simple: ir

Eu—vou; tu—vais; ele/ela/você—vai; nós—vamos; eles/elas/vocês—vão

Madeira—Arquipélagos de Madeira (Madeira Archipelago)

Uso: Portugal has two archipelagos, are “Madeira” and “Açores” ◀

Bilhete◀—ticket information



Uso:

(123rf 2019)

Apanhar o avião◀—take a plane

Cá◀—here

Uso: vir cá (*come here*); ir lá (*go there*)

Lá◀—there

Uso: vir cá (*come here*); ir lá (*go there*)

Podes◀—can

Uso: presente indicative simple: poder

Eu—posso◀; tu—podes◀; ele/ela/você—pode◀; nós—podemos◀; eles/elas/vocês—podem◀

past simple: poder

Eu—pude◀; tu—pudeste◀; ele/ela/você—pôde◀; nós—pudemos◀; eles/elas/vocês—puderam◀

Poder vs. Conseguir◀

“Poder” means the capacity, “conseguir” is connected to the capacity to accomplish a task.

Pôr-los◀—pôr + os

Uso: “l, n, z”: verbo-ar+os—álos; verbo-er+os—êlos; verbo-ir+os—ilos

Pôr is irregular, pôr+os—pôr-los

Pôr+os vs. Por+os

“Pôr” is a verb, “por” is preposition: por+o—pelo◀; por+a—pela◀; por+os—pelos◀; por+as—pelas◀.

Bagagem◀—baggage

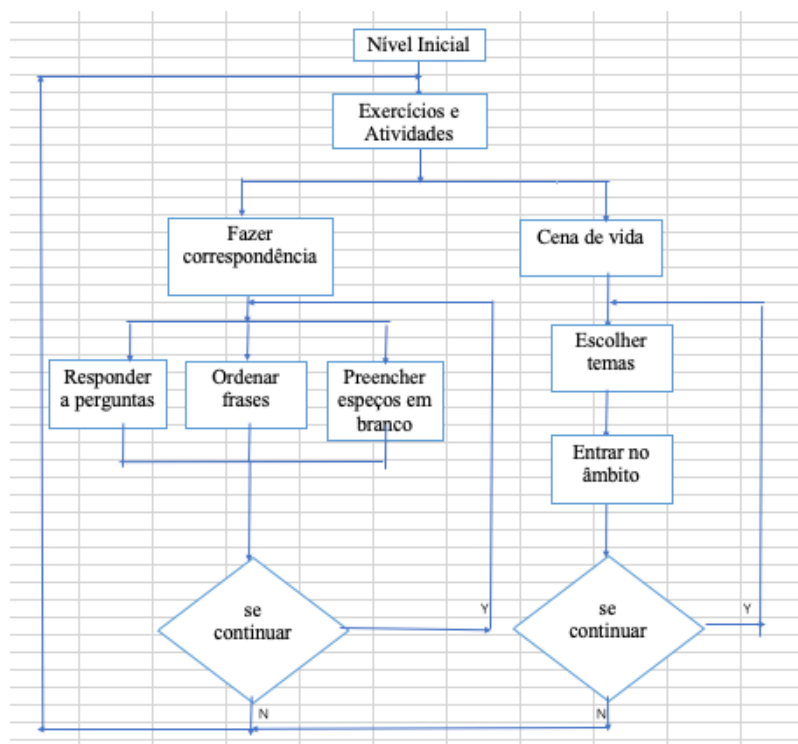
Uso: recolher bagagem ◀—baggage pick up

Dimensão e peso da bagagem ◀—baggage's dimension and weight

Controle das fronteiras ◀—border control

Uso: sometimes, foreigners confuse the customs (pt: alfândega) with border control, customs is related to tax, referring to importation and exportation of the things of the baggage; but the border control refers to people, before entering a country; there people need to show their passports. Here, for European people, when they go to other European countries, they just need to show Identity card to the police of the border control; only people who came from other countries outside UE need to show passport.

Exercícios e Atividades



Exercícios:

1. Escolher as respostas corretas

a. Pode mostrar o seu _____ para fazer um check-in?

- A. Cartão de cidadão B. bilhete do avião C. bagagem

Resposta: A. Cartão de cidadão

Explicação: mostrar o cartão de cidadão

b. O avião vai descolar às 6 de manhã, a _____ vai fechar às 5:30.

- A. Bagagem B. Porta C. Partida

Resposta: B. porta

Explicação: fechar a porta

c. Separem os _____, carregadores de bateria, câmaras, entre outros produtos _____, antes de passar na Segurança dos aeroportos.

- A. Telemóvel, eletrónico B. telemóveis, eletrónico C. telemóveis, eletrónicos
D. telemóvel, eletrónicos

Resposta: C. telemóveis, eletrónicos

Explicação: os telemóveis, os produtos eletrónicos

2. Preencher espaços em branco

a. Eu _____ (ir) ao aeroporto ontem.

Resposta: fui

Explicação: tempo passado

b. _____ (querer, tu) ler informações de partida?

Resposta: queres

Explicação: indicativo simples

c. Preferes _____ (sentar-se) ao lado do corredor ou um assento _____ janela?

Resposta: sentar-te; à

Explicação: tu—sentas-te; um assento à janela

d. Podes _____ -me (dar) um menu?

Resposta: dar

Explicação: poder + verbo geral

e. Cá _____ (vir) o autocarro.

Resposta: vem

Explicação: presente do indicativo em terceira pessoa simples

f. Eles não _____ (saber) o resultado.

Resposta: sabem

Explicação: presente do indicativo em terceira pessoa plural.

3. Ordenar frases

a. fim; semana; Bom; de

_____.

Resposta: Bom fim de semana.

Explicação: expressão “fim de semana”

b. fechar; porta; Quando; a; vai

_____?

Resposta: Quando vai fechar a porta?

Explicação: uma frase interrogativa (interrogative sentence), pronome interrogativo “quando” fica em frente da frase.

c. favor; menu; por; me; um; Dá

_____.

Resposta: Dá-me um menu por favor

Explicação: expressão “por favor”

d. que; voo; almoçar; O; vamos; no

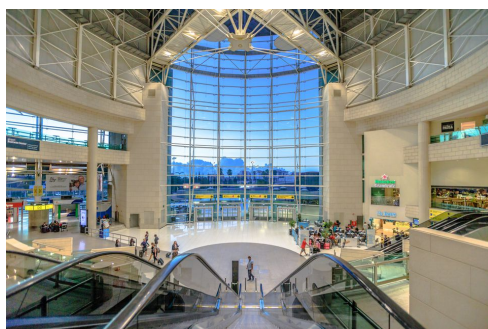
_____?

Resposta: O que vamos almoçar no voo?

Explicação: uma frase interrogativa (interrogative sentence), pronome interrogativo “o que” fica em frente da frase.

Atividades

Escolher uma cena para entrar.



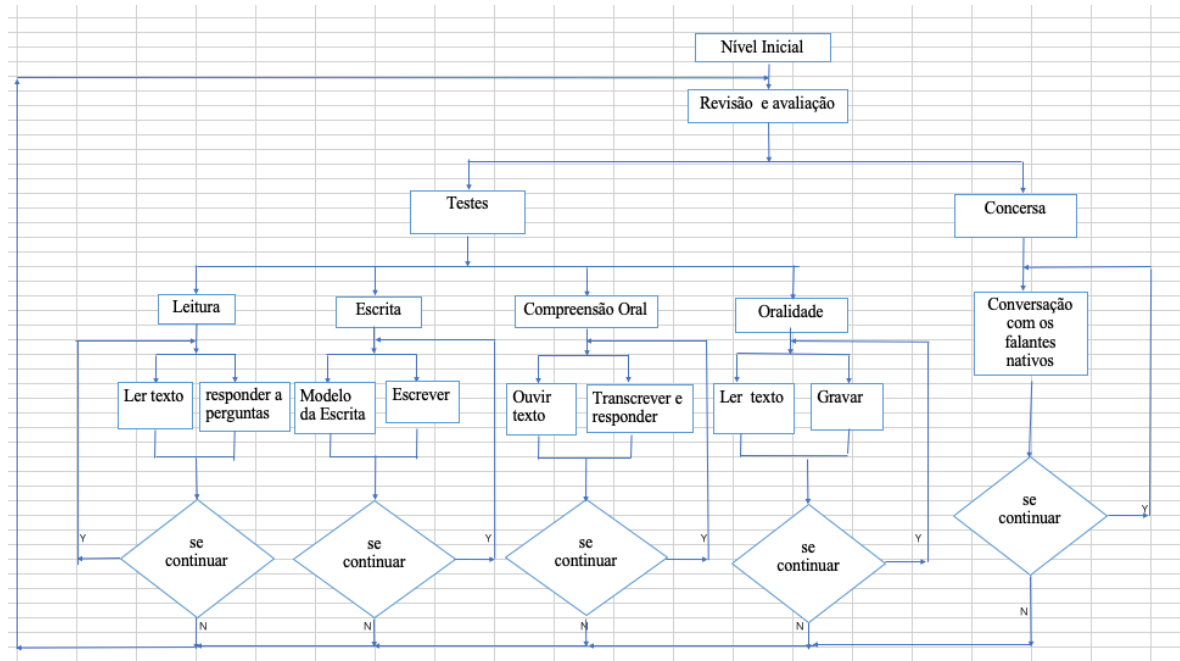
Terminal



Controle das fronteiras



Revisão e Avaliação



1. Leitura: responder perguntas de acordo com poster e texto



(deposit photos 2019)

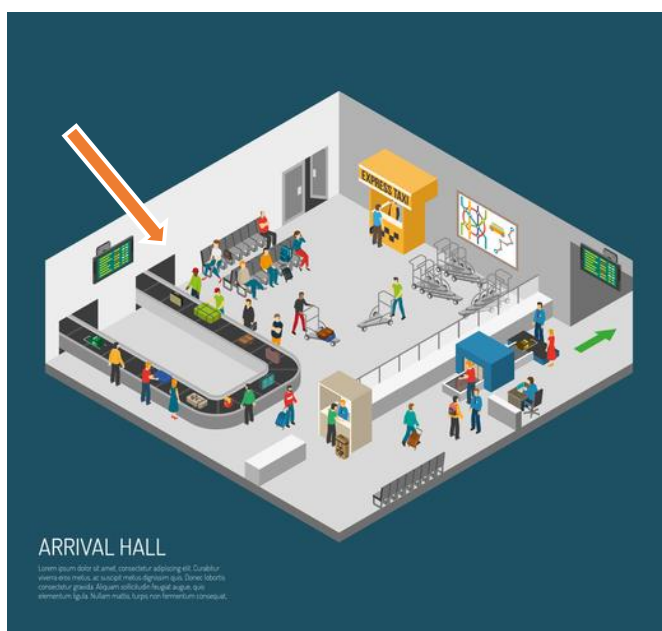
a. Quantos objetos apresenta o poster? Quais são?

Resposta: 4

Explicação: táxi, passaporte, bagagem, bilhete

b. O que precisa de preparar depois de comprar o bilhete de avião ao estrangeiro?

Resposta: passaporte, bagagem



(vecteezy 2019)

c. Que cena do aeroporto o poster descreve?

Resposta: Átrio das chegadas do aeroporto/ chegadas

Explicação: Arrival Hall

d. À parte esquerda, o que as pessoas estão a fazer?

Resposta: recolher bagagens

Texto: O aeroporto de Lisboa é apenas a 6km do centro da cidade, pois foi construído antes da Segunda Guerra Mundial. Para chegar ao aeroporto, os visitantes podem escolher um dos três meios de transporte: o metro, o serviço especial de autocarro ou o táxi. No aeroporto, existem vários serviços comuns, incluindo: lojas duty-free e venda de bilhetes. Antes de chegar a essas lojas, é necessário passar a segurança, o que demora cerca de 30 minutos porque há muitos passageiros. É possível fazer o check-in antes da chegada ao aeroporto, com o bilhete já impresso. (Adaptado de “Guia do Aeroporto de Lisboa”)

e. O aeroporto foi criado recentemente?

Resposta: não

Explicação: O aeroporto foi construído antes da Segunda Guerra Mundial (Second World War)

f. Quantos meios de transporte se podem escolher para chegar ao aeroporto?

Resposta: três/ 3

Explicação: metro, autocarro, táxi

g. Quando demora para passar a segurança?

Resposta: 30 minutos /min

Explicação: porque há muitos passageiros

h. Pode fazer-se o check-in antes da chegada ao aeroporto?

Resposta: sim

Explicação: é possível

2. Escrita: seguir os modelos e escrever frases simples

a. **This trip you don't have to carry more baggage, only a carry-on, so you want to check-in online, you have found the page of the online check-in, please try to fill this form.**

Check-in

Código de Reserva Nº de Cliente TAP Miles&Go

Insira os dados da sua reserva

Código de reserva Último nome

07/05/2019

Tenho uma conta TAP
Faça login e torne o processo mais simples.

(Flytap 2019)

Resposta: código de reserva—reservation code; último nome—last name.

Ps: Before the check-in you need to register and login.

b. **You have bought an air ticket to Lisbon to see your Portuguese friend Francisco, before your departure, you want to send a message to him to give him information about the airplane and flight.**

Resposta: ver a análise do sistema.

3. Compreensão oral: preencher o formulário de acordo com o áudio

Here is a notice about Miguel, that he wants to find his carry-on, he tells some information to police, listen to the information and fill this form.

Chamo-me Miguel, o meu número do passaporte é A35648. O meu bilhete de avião é para Pequim. O voo vai descolar às 7 de manhã, sei que a porta vai fechar às 6 e meia. Agora são 5 e meia, mas não encontrei a minha mala de mão, podia ajudar-me a procurar? Obrigado! o meu número de telemóvel é 93xxxxx20. ◀

Informações pessoais		
Nome:	Sexo:	Telemóvel:
Para onde:	Hora de descolar:	Ajuda:

Resposta:


Informações pessoais		
Nome: Miguel	Sexo: Masculino	Telemóvel: 93xxxxx20
Para onde: Pequim	Hora de descolar: 7am	Ajuda: procurar mala de mão

4. Oralidade: um diálogo com máquina

Converse to “Miguel” that let him to understand you and continue the conversation.

Miguel (M): Bom dia. ◀

[Eng.] Good Morning ◀

Eu: Bom dia. Quero fazer check-in.  ◀

[Eng.] Good Morning. I want to check in. ◀

M: Muito bem, pode mostrar-me o seu passaporte? ◀

[Eng.] Very good, show me your passport. ◀

Eu: Aqui está, e quero check-in uma bagagem.  ◀

[Eng.] Here you are, and I want to check in one baggage. ◀

M: Não há problema. É o seu bilhete de avião, o voo vai descolar às 9 de manhã e a porta vai fechar às 8 e meia. ◀


[Eng.] It's no problem. Here is your flight ticket, the plane will take up at 9 am and the gate will be closed at half past 8. ◀

Eu: Obrigado. Quanto demora a segurança?  ◀

[Eng.] Thank you. How long to pass the security? ◀

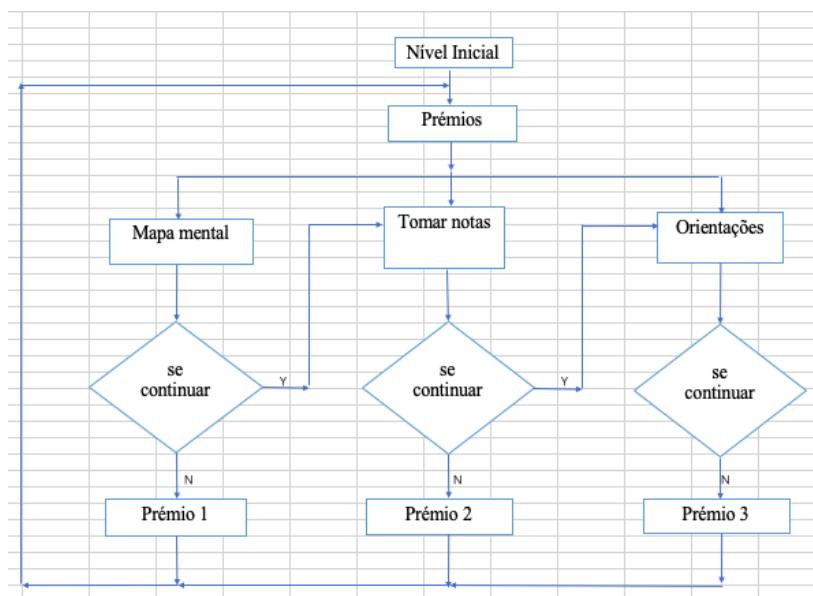
M: 30 minutos. ◀

[Eng.] 30 minutes. ◀

Eu: Obrigado e bom dia!  ◀

[Eng.] Thanks and have a good day. ◀

Esquema do desenho dos “Prêmios”



Mapa de mente:

Exemplo:

No aeroporto

Percurso: À porta do aeroporto → No balcão do check-in → Na alfândega
No voo ← Na segurança dos aeroportos

Palavras: aeroporto, terminal, informação, partida, self-check-in, balcão, cartão do cidadão, passaporte, bagagem, bilhete do avião, alfândega, segurança dos aeroportos, porta, voo

Gramática: presente do indicativo, pretérito perfeito simples

Expressão: por favor, aqui está, ao lado de corredor, à janela

Prática na vida: pedir ajuda à Informação

Sitografia:

- 123rf. 2019. *Stock Photo - air ticket with Portugal flag isolated over white background*. Accessed 3/5/2019. https://www.123rf.com/photo_32789572_air-ticket-with-portugal-flag-isolated-over-white-background.html.
- 669 pic. 2019. *pic*. Accessed 2/5/2019. <http://699pic.com/tupian-400814030.html>.
- Airport, Lisbon. 2010. *Lisbon International Airport*. Accessed 2/5/2019 <http://www.lisbon-airport.com/terminals.html>.
- Aeropostos do mundo. 2019. *Chegadas - Aeroporto da Portela - Lisboa (LIS)*. Accessed 4/5/2019. <https://aeropostosdomundo.com/aeroporto-LIS-chegadas/>.
- . 2019. *Partidas - Aeroporto da Portela - Lisboa (LIS)*. Accessed 2/5/2019. <https://aeropostosdomundo.com/aeroporto-LIS-partidas/>.
- Bigoutdoors. 2016. *VODAFONE CRIA PROJECTO DE COMUNICAÇÃO PARA OS AEROPORTOS DE LISBOA E PORTO*. Accessed 30/4/2019. <http://www.meiosepublicidade.pt/2016/03/vodafone-cria-projecto-de-comunicacao-para-os-aeropostos-de-lisboa-e-porto/>.
- Cumpon de desconto. 2019. *Cumpon de desconto*. Accessed 2/5/2019. <https://www.loucosporcupons.com.br/loja/tap/>.
- Deposit photos. 2019. *Poster de plano de serviço de passageiros Aeroporto— ilustração de stock*. Accessed 4/5/2019 <https://pt.depositphotos.com/174441178/stock-illustration-airport-passenger-service-flat-poster.html>.
- Dinheiro Vivo. 2017. *Deputados do PS querem aeroporto de Beja como alternativa a Lisboa*. Accessed 30/4/2019. <https://www.dinheirovivo.pt/economia/deputados-do-ps-querem-aeroporto-beja-alternativa-lisboa/>.
- Expresso das ilhas. 2016. *TAP volta a aumentar voos para Cabo Verde e pisca o olho aos emigrantes em Boston*. Accessed 2/5/2019. <https://expressodasilhas.cv/economia/2016/04/12/tap-volta-a-aumentar-voos-para-cabo-verde-e-pisca-o-olho-aos-emigrantes-em-boston/48305>.
- Flytap. 2019. *Check-in*. Accessed 2019.5.7. <https://www.flytap.com/pt-pt/check-in-voos>.
- Gettyimages. 2019. *getty images*. Accessed 2/5/2019. <https://www.gettyimages.pt/fotos/airplane->

- [ticket?sort=mostpopular&mediatype=photography&phrase=airplane%20ticket&license=rf,rm&page=1&recency=anydate&suppressfamilycorrection=true.](http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2016/07/pf-tira-duvidas-sobre-novas-medidas-de-seguranca-no-aeroporto-do-recife.html)
- Globo. 2016. *PF tira dúvidas sobre novas medidas de segurança no Aeroporto do Recife.* Accessed 2/5/2019. <http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2016/07/pf-tira-duvidas-sobre-novas-medidas-de-seguranca-no-aeroporto-do-recife.html>.
- Jornal de negócios. 2017. *Diário de Notícias. O Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) garante que vai reforçar o número de inspetores.* 8/5/2019 <https://www.jornaldenegocios.pt/empresas/detalhe/esperas-no-aeroporto-de-lisboa-para-controlo-de-passaportes-chegam-a-atingir-tres-horas>.
- Lisboa Convida. 2015. *Ask Me Lisboa Posto de Turismo.* Accessed 5/5/2019. <http://lisboa.convida.pt/poi/utilities/ask-me-lisboa-9156/50>.
- Lisbon Portugal, 2019. *Guia do Aeroporto de Lisboa.* Accessed 3/5/2019. <https://lisbonlisboaportugal.com/pt/Aeroporto-de-Lisboa-Guia-pt.html>.
- Presstur. 2018. *AEROPORTO DE LISBOA TEM NOVA ÁREA DE SELF CHECK-IN DE 11 MILHÕES DE EUROS.* Accessed 5/5/2019. <http://www.presstur.com/empresas---negocios/aviacao/aeroporto-de-lisboa-tem-nova-area-de-self-check-in-de-11-milhoes-de-euros/>.
- Prince of Travel. 2018. *Review: TAP Air Portugal Business Class Toronto to Lisbon.* Accessed 2/5/2019. <https://princeoftravel.com/blog/review-tap-air-portugal-business-class-toronto-lisbon>.
- Property specialists algarve. 2018. *Portugal Introduces New ID Card For Foreigners Living In Portugal.* Accessed 2/5/2019. https://www.propertyspecialistsalgarve.com/blog/citizen-card-residency-living-in-portugal-golden-visa-nhr_13885.
- Publituris. 2018. *ANA DIZ QUE TAXAS NO AEROPORTO DE LISBOA ESTÃO 9,3% ABAIXO DA MEDIANA DE REFERÊNCIA.* Accessed 2/5/2019. <https://www.publituris.pt/2018/10/17/ana-diz-que-taxas-no-aeroporto-de-lisboa-estao-93-abaixo-da-mediana/>.
- TAP air Portugal. 2019. *Checked baggage Travel with everything you need.* Accessed 2/5/2019. <https://www.flytap.com/en-ca/baggage/hold-baggage>.
- Tripsavvy. 2018. *How to Get Between Lisbon Airport and City Center.* Accessed 2/5/2019 <https://www.tripsavvy.com/get-from-lisbon-airport-to-city-center->

[4164885](#).

Vecteezy. 2019. *Chegada Hall Aeroporto Poster*. Accessed 4/5/2019.

<https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/477008-chegada-hall-aeroporto-poster>.

Wikipédia. 2019. *Portuguese passport*. Accessed 3/5/2019.

https://en.wikipedia.org/wiki/Portuguese_passport.