

¿LMS: ESTRATEGIA COMPLEMENTARIA DE APRENDIZAJE DE LENGUAS EN CURSOS INTENSIVOS?

Resumen: En el presente artículo se defiende que la utilización de una Plataforma de Gestión de Aprendizaje (LMSs – Learning Management Systems) puede ser una estrategia adecuada para responder eficazmente a las diferentes necesidades de los alumnos que frecuentan Cursos Intensivos de Lengua Erasmus (CILES). Estos cursos, financiados o no por la UE, son organizados por instituciones de enseñanza superior y por centros de lenguas europeos. A continuación presentamos una propuesta didáctica de un módulo de un CILE de lengua portuguesa, de nivel intermedio, a partir de una Plataforma e-learning.

Palabras clave: LMS, aprendizaje de lenguas, PLE, cursos intensivos de lenguas.

LMS: ESTRATÉGIA COMPLEMENTAR DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO ÂMBITO DOS EILCs?

Resumo: O presente artigo assenta no pressuposto de que a utilização de uma Plataforma de Gestão da Aprendizagem (LMSs – Learning Management Systems) num dos módulos de um curso intensivo de Português Língua Estrangeira (PLE), de nível intermédio, para alunos em mobilidade pela Europa, ao abrigo do Programa ERASMUS, pode ser uma estratégia adequada para responder às necessidades diversificadas e às motivações díspares dos alunos que frequentam EILCs (ERASMUS Intensive Language Course), quer os promovidos e financiados pelas Agências Nacionais do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida quer os não financiados, oferecidos por instituições de ensino superior e por centros de línguas por essa Europa fora. Consequentemente, apresentamos uma proposta de organização da plataforma para implementar um módulo de um EILC.

Palavras-chave: LMS, aprendizagem de línguas, PLE, EILC

LMS: A LEARNING TOOL FOR LANGUAGE LEARNING ON THE EILCs CONTEXT?

Abstract: This paper is based on the assumption that the use of a Learning Management System (LMS) may be an appropriate pedagogical approach to respond to the diverse needs and motivations of students enrolled in an intensive intermediate level ERASMUS Intensive Language Course of Portuguese Foreign Language. These courses, either funded or not funded by the National Agencies of the Longlife Learning EU Programme, are offered by language centers of higher education institutions in Europe. The paper presents a suggestion on how to organize one module of the above mentioned courses on the e-learning platform.

Keywords: LMS, language learning, PFL, EILC.

LMS: UN OUTIL D'APPRENTISSAGE DE LANGUES DANS LE CONTEXTE DES EILCs?

Sommaire: Cet article repose sur le présupposé que l'utilisation d'un LMS (Learning Management System) dans l'un des modules d'un cursus intensif de Portugais Langue Étrangère (PLE), de niveau B1, à délivrer à des élèves en mobilité sur l'Union Européenne, financés par le programme ERASMUS, peut être un atout clé et une bonne stratégie face aux différents besoins et motivations des élèves qui fréquentent des EILCs (ERASMUS Intensive Language Courses), soit des EILCs financés par les Agences Nationales Programme d'Apprentissage tout au Long de la Vie soit des EILCs non financés. En conséquence nous présentons une possibilité d'organisation du dit LMS.

Mots-clés: LMS, apprentissage de langues, PLE, EILCs.

LMS: ESTRATÉGIA COMPLEMENTAR DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO ÂMBITO DOS EILCs?

Teresa Gonçalves

teresa.gon@ese.ipcb.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

1. – INTRODUÇÃO.

O fenómeno crescente da globalização à escala mundial e a existência de múltiplas bolsas de apoio financeiro para a realização de períodos de estudo, de estágios ou de investigações no estrangeiro tem feito com que, actualmente, as instituições de ensino superior europeias e de todos os restantes continentes tenham vindo a receber um cada vez maior número de alunos bolseiros em mobilidade, oriundos dos mais diversos países, que se deslocam a instituições de acolhimento para aí realizarem um período de estudos superiores ou avançados, estágios ou investigações.

O aumento tão significativo da mobilidade de estudantes europeus do ensino superior é uma realidade bastante recente; remonta, praticamente, às últimas duas décadas e foi impulsionado durante os últimos anos pela implementação de programas de mobilidade de docentes e de alunos, tais como, LEONARDO da VINCI e, em especial, ERASMUS.

O Programa ERASMUS foi lançado em Junho de 1987 e no primeiro ano lectivo (o de 1987/1988) contou, desde logo, com 3244 participantes¹. Presentemente, calcula-se que cerca de 150 000 pessoas por ano, pertencentes aos 31 países aderentes ao Programa, beneficiam de bolsa concedida por este último. Neste período de vinte anos mais de um milhão e meio de estudantes beneficiaram de bolsas ERASMUS, sendo 60% da população estudantil em mobilidade pertencente ao sexo feminino².

No que diz respeito, especificamente, a Portugal, e para nos restringirmos aos números mais recentes, no ano lectivo de 2006/2007, o país acolheu um total de 4787 alunos em mobilidade, ao abrigo do referido programa³.

Segundo a Agência Nacional do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida (PROALV), para os Programas SÓCRATES e LEONARDO da VINCI, os objectivos da mobilidade são, e passo a citar⁴:

- “permitir que os estudantes beneficiem, do ponto de vista linguístico, cultural e educativo, do contacto com outros países europeus e com os respectivos sistemas de ensino, nas suas áreas de estudo;”
- “enriquecer o contexto educativo da instituição de acolhimento;”
- “promover a cooperação entre instituições que organizam intercâmbios de estudantes;”
- “contribuir para o enriquecimento da sociedade em geral, graças à formação de um corpo de jovens profissionais qualificados, de mentalidade aberta e com experiência internacional;”

Tabla. 1. Objectivos da mobilidade são

Segundo a mesma agência⁵, o Programa ERASMUS vigente é um subprograma do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, cujo início remonta ao dia 01 de Janeiro de 2007 e cujo termo é a 31 de Dezembro de 2013. Entre os objectivos enumerados para este último programa, destacamos os dois seguintes: “Reforçar a realização pessoal, a coesão social, a cidadania activa e a cidadania europeia e promover a aprendizagem e a diversidade das línguas.”⁶

Sem dúvida, parecem evidentes os benefícios da mobilidade de estudantes, porque as experiências de mobilidade parecem ser ocasiões únicas de aprendizagem, de interacção, de colaboração institucional e de troca frutífera de conhecimentos e saberes bem como de aprendizagem ou aprofundamento de uma língua (Séré, 2006). Além de que, para alguns autores (Del Dujo e outros, 1999), a mobilidade é condição *sine qua non* da Europa da cidadania e do trabalho, porque só assim poderemos construir consciência, convivência e cidadania verdadeiramente europeias. Assim, a mobilidade nacional e transnacional, sendo uma estratégia ao alcance de qualquer europeu, pode ajudar a obter melhores condições de trabalho e de vida, todavia, pode exigir também um domínio linguístico que permita comunicar com falantes autóctones de uma nova língua.

A chegada destes alunos estrangeiros às instituições de acolhimento levanta alguns problemas aos quais é necessário dar resposta o mais rapidamente possível, de forma a integrar os alunos e a proporcionar-lhes condições de sucesso educativo e formativo, condições essas que passam, obviamente, pela capacidade de comunicar. Aliás, na sociedade da comunicação do terceiro milénio, o objectivo mais importante de todas as instituições de ensino deveria ser ensinar a comunicar (Pérez, 2000).

Um dos problemas que, de facto, tem que se tentar resolver de imediato é o de encontrar uma língua comum que permita que os alunos visitantes possam comunicar com os

professores, com os colegas e com a população autóctone durante o período da sua estadia. Em ordem à resolução deste problema, frequentemente, as instituições de acolhimento oferecem cursos de língua, intensivos e/ou regulares, financiados ou não, que permitem que o aluno em mobilidade inicie, desenvolva ou consolide competências linguísticas.

2. - PERFIL DOS CURSOS DE PLE PARA ALUNOS EM MOBILIDADE.

No caso português, os cursos de PLE que estes alunos em mobilidade frequentam podem ter duas modalidades, podem ser regulares ou intensivos, financiados pelas Agências Nacionais PROALV ou não.

Se forem cursos regulares não são financiados, podem estender-se ao longo do semestre, com uma carga horária semanal variável, que poderá ser de três a quatro horas por semana, ou mais, perfazendo entre quarenta e cinco a sessenta horas semestrais, e são cursos livres, gratuitos ou pagos, oferecidos por instituições de ensino superior, ou pelos seus Centros de Línguas, por sua própria iniciativa. Habitualmente, estas instituições são, também elas, instituições de acolhimento e promovem estes cursos para os seus próprios alunos 'incoming' e/ou para alunos de outras instituições próximas. Fazem, pelos seus próprios meios, publicitação e divulgação destes cursos junto dos alunos que chegam e junto de outras instituições de acolhimento de zonas geográficas vizinhas, para que o respectivo coordenador dos programas ERASMUS ou Leonardo da Vinci os dê a conhecer aos novos alunos após a sua chegada.

Esta modalidade de curso, para o nível aprendizagem de que nos ocupamos, que é um nível intermédio, tem vantagens e desvantagens. As vantagens mais significativas prendem-se com uma carga horária leve, fácil de integrar no horário semanal das unidades curriculares que os alunos estão a frequentar na instituição de acolhimento; com uma aprendizagem da língua integrada, uma vez que os alunos estão simultaneamente a frequentar o curso de língua, a frequentar uma instituição de ensino superior e a viver no país, e, finalmente, com uma aprendizagem que pode ajudar a colmatar os problemas linguísticos, comunicativos e culturais que os alunos têm à medida que eles vão surgindo no dia-a-dia. As desvantagens de um curso regular são a dispersão da aprendizagem orientada no tempo, isto é, entre cada aula medeia um intervalo de tempo maior ou menor que pode prejudicar e arrastar a aprendizagem, e a obrigatoriedade de alinhar o horário lectivo sempre ao fim da tarde, uma vez que, pertencendo os alunos a várias instituições diferentes, só ao fim do dia se consegue a disponibilidade de todos para assistirem ao curso de PLE, o que, pedagogicamente, é pouco produtivo porque nesse horário os alunos já estão muito cansados depois de todo um dia de trabalho.

Se um curso de língua for um curso intensivo (EILC) e se, em simultâneo, for um curso financiado pelas Agências Nacionais SÓCRATES e LEONARDO da VINCI, Programa

Aprendizagem ao Longo da Vida, é um curso concentrado sensivelmente num mês, podendo ter uma duração de três a cinco semanas. A carga horária total destes cursos intensivos financiados varia de instituição para instituição, indo, por exemplo, em Portugal, no caso dos cursos de Verão de 2008, oferecidos por dez instituições diferentes, de um mínimo de 60 horas, no caso do Instituto Politécnico da Guarda, a um máximo de 165 horas, no caso da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa⁷ Esta carga horária total, caso os cursos decorram, por exemplo, em três semanas, pode traduzir-se numa carga horária diária de, no mínimo, quatro horas ou, até, ultrapassar as oito horas por dia.

Quando o curso EILC é financiado pelas Agências Nacionais, é um curso gratuito e os alunos em mobilidade são informados da sua existência, via Internet, pela própria Agência Nacional e verbalmente pelo coordenador do programa ERASMUS do seu país de origem, inscrevendo-se num determinado nível desse curso antes da vinda para o país de acolhimento, sendo a própria agência local a colocá-los em instituições financiadas consoante as preferências dos alunos e consoante as disponibilidades de vagas.

3. - PERFIL DOS ALUNOS QUE FREQUENTAM EILCs.

Os alunos em mobilidade pela Europa (Séré, 2006) são jovens adultos, estudantes do ensino superior europeu, a frequentar um curso, de qualquer uma das áreas científicas oferecidas por este nível de ensino, originários de qualquer um dos trinta e um países aderentes ao Programa ERASMUS e, portanto, falantes de línguas maternas muito díspares, pertencentes, ou não, à mesma família linguística da língua do país de acolhimento. Vão realizar um período de estudos, de um semestre ou dois, num país europeu, numa instituição de ensino superior congénere à 'home institution', e vão frequentar um plano de estudos pré-estabelecido, acordado conjuntamente pelos seus coordenadores institucionais do Programa ERASMUS da instituição de origem e da instituição de acolhimento. Podem desconhecer completamente a língua do país onde vão ser acolhidos ou podem ter já algum conhecimento da mesma, ou porque a estudaram como língua estrangeira no sistema de ensino formal que frequentaram no seu país de origem ou porque a estudaram por sua própria iniciativa.

No caso de Portugal, como país de acolhimento, e supomos que no caso de todos os países cujas línguas sejam pouco faladas ou pouco conhecidas, cerca de cinquenta por cento dos alunos em mobilidade não têm qualquer conhecimento da língua portuguesa e, portanto, não levantam qualquer problema, uma vez que vão directamente frequentar o nível de iniciação da mesma. Quanto aos restantes alunos, o nível de língua em que devem ser colocados quando vêm frequentar um curso de PLE é um problema recorrente em cada nova edição destes cursos.

No caso dos cursos não financiados, não se sabe ao certo os critérios que as instituições usarão para distribuir estes alunos pelos respectivos níveis. Cremos que algumas insti-

tuições procuram, quer através da aplicação de testes de diagnóstico quer a partir do número de horas de cursos de língua já frequentados, alguma uniformidade no perfil dos alunos que frequentam um determinado nível de aprendizagem da língua. No caso de se tratar de um EILC financiado, são os próprios alunos a escolherem o nível de língua que querem frequentar, sendo a oferta de apenas dois níveis, o nível de iniciação ou o intermédio.

No caso da nossa instituição, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, qualquer aluno, mesmo que no acto da inscrição no curso EILC tenha já seleccionado um determinado nível, pode nos primeiros dias frequentar, simultaneamente, os dois níveis oferecidos e, mediante orientação dos docentes, escolher o que melhor se adequa ao seu caso. Quase todos os alunos, caso tenham já algum conhecimento da língua, por mais incipiente que seja, acabam por escolher o nível intermédio, porque a iniciação, como é para alunos que não sabem absolutamente nada sobre a língua, se revela demasiado básica para os primeiros.

Ora, apesar de terem escolhido o nível de língua que querem frequentar e que acham adequado para o seu caso, nem todos os alunos têm, à partida, competências linguísticas similares, pois o domínio da língua portuguesa pode ser muito diferente, caso se trate, por exemplo, de alunos com competências mais desenvolvidas de intercompreensão linguística (Melo, 2004), como é o caso de todos aqueles que têm como língua materna uma língua românica, como, por exemplo, o castelhano, o francês, o italiano e o romeno, para mencionar as mais recorrentes, ou de alunos cujas línguas maternas estão mais afastadas das línguas românicas, como o grego, o polaco ou o finlandês; ou caso se trate de alunos que já frequentaram cursos de língua portuguesa ou de alunos que não tendo frequentado nenhum curso compreendem sem dificuldade a língua, como é o caso dos alunos espanhóis.

Também nem todos os alunos em mobilidade, aprendentes da língua portuguesa, têm exactamente as mesmas expectativas em relação à aprendizagem que vão realizar, isto é, não têm todos a mesma motivação intrínseca (Martinez, 2007), a qual resulta dos interesses pessoais dos alunos, nem a mesma capacidade ou vontade de implicação nessa aprendizagem.

Encontramos alunos que não têm muitas expectativas em relação à sua progressão na aprendizagem, por variadíssimas razões, ou porque sempre que precisam de comunicar com falantes autóctones podem utilizar o Inglês como língua franca ou porque podem utilizar a sua própria língua materna - como é o caso dos alunos espanhóis - para comunicar sem problemas com os portugueses (frequentemente os alunos referem que os próprios professores e colegas portugueses utilizam por sua própria iniciativa o Inglês ou o Castelhana para comunicarem com eles). Este conjunto de alunos pode não ser muito assíduo, pode não fazer um grande esforço de aprendizagem e, dado que a frequência do curso não é obrigatória, pode estar a frequentar o curso por outras razões

que não somente a aprendizagem da língua portuguesa, nomeadamente, pelo facto de o curso ser um pretexto para se encontrar com novos amigos e/ou compatriotas num ambiente afável e de calor humano.

Paralelamente, encontramos também alunos que estão muito motivados para a aprendizagem da língua portuguesa e que estão verdadeiramente determinados a progredir, implicando-se de uma forma muito activa em interacções linguísticas frequentes e muito variadas com falantes autóctones (quer tentando sempre que possível utilizar a nova língua com colegas, professores e restante população, quer ouvindo programas de rádio ou televisão e lendo literatura diversa em português) e na realização das tarefas escolares propostas pelo docente. Estes alunos costumam ser muito assíduos e pontuais e são muito atentos e muito participativos.

Por outro lado, o estilo de aprendizagem de cada aluno é, necessariamente, diferente de indivíduo para indivíduo. Usamos o conceito de ‘estilo de aprendizagem’ no sentido que lhe conferem os autores do *Diccionario de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*, que o definem do seguinte modo: “...la forma en la que los aprendices orientam la resolución de problemas en el aprendizaje de lenguas.” (Martinez, 2007: p.157). Temos, pois, vindo a constatar que uns alunos preferem uma aprendizagem mais implícita da estrutura da língua, centrada em actividades de audição, conversação e leitura, e preferindo outros uma aprendizagem mais explícita dessa mesma estrutura, centrada em explicação de regras e em exercícios práticos de treino de cariz estruturalista.

Em suma, o mínimo que podemos dizer é que o público que frequenta as aulas de um determinado curso de PLE é, verdadeiramente, muito heterogéneo.

4. - PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DE UM DOS MÓDULOS DE UM EILC.

O docente que organiza um curso intensivo de PLE, para uma turma que reúne alunos de diversas nacionalidades e tão heterogéneos entre si, necessita dar resposta, em todas as aulas, às expectativas individuais dos alunos se quer mantê-los motivados e se quer que eles aprendam a dominar essa nova língua. Assim, parece muito conveniente e relevante – como o próprio *QEER* (2001) sublinha - que um curso intensivo de PLE de um determinado nível, especificamente de nível intermédio:

- proporcione a cada aluno a possibilidade de trabalhar temas variados, consoante as suas necessidades de trabalho e/ou gostos próprios e interesses, bem como temas relacionados com a vida quotidiana e com a cultura do povo que o acolhe;
- disponibilize materiais de diversos graus de complexidade, que vão ao encontro da capacidade de cada aluno os explorar e os entender;
- facilite o rápido e simples acesso a explicações teóricas e a múltiplos exercícios práticos que permitam o treino e a prática da língua;

- ofereça situações autênticas de comunicação, com falantes autóctones ou com outros aprendentes;
- ponha à disposição dos alunos um vasto leque de actividades complementares para que, cada um, se assim o desejar, continuar autonomamente, fora do espaço da aula, a trabalhar e a progredir na aprendizagem que se propôs fazer da língua portuguesa;
- e, finalmente, mas não menos importante, que consiga manter motivados os alunos do início ao fim do curso.

Conseguir criar todas estas condições de trabalho individualizado e motivado no seio de uma turma, que muitas vezes integra mais de vinte alunos, de um curso intensivo tradicional de língua estrangeira - entenda-se por curso tradicional a modalidade de aulas presenciais em sala de aula dirigidas por um docente de língua - parece muito difícil, se não impossível, porque, entre outras razões, a carga horária semanal destes cursos é pesadíssima. No caso específico da estrutura dos nossos cursos intensivos de PLE⁸ os alunos estão a frequentar o curso cerca de seis a oito horas por dia, o que se torna extremamente cansativo e, por vezes, extenuante, quer para os próprios alunos quer para o docente.

Num contexto de crescimento da procura de cursos não financiados ou de EILCs financiados⁹, parece premente uma reflexão sobre formas possíveis de pôr rapidamente estes alunos estrangeiros a dominar, neste caso, a língua portuguesa. Porque a sua estadia pode não ser muito longa (por exemplo, no caso do Programa ERASMUS, as bolsas são concedidas para o período de um semestre ou de dois) e porque a duração de um curso intensivo é, geralmente, breve (costumam decorrer num dos meses que antecedem o início dos semestres: Setembro e Fevereiro) faz sentido que a aprendizagem da língua que vão realizar se possa tornar útil e efectiva no período durante o qual permanecem no país de acolhimento. Assim, são, certamente, bem-vindas todas as propostas que ajudem a organizar de uma forma mais eficaz os cursos intensivos de português língua estrangeira, para mais rapidamente estes alunos estrangeiros adquirirem competências que lhes permitam alguma fluência na língua. É nesta sequência, que surge a nossa proposta.

Como a grande maioria das instituições portuguesas que ministram estes cursos, também propomos uma organização modular dos EILCs.

Praticamente, todas as instituições¹⁰ prevêm a organização destes cursos em dois ou três blocos, ou módulos, variando o número de horas previsto para cada um deles. Propõem um módulo do curso 'em sala de aula', sendo consagrada a este módulo a maior fatia de carga horária lectiva do curso, o que pode chegar a corresponder a cerca de dois terços da duração total do mesmo. Propõem um segundo módulo de

‘conversação e laboratório de línguas’, concedendo a este módulo a carga horária lectiva sobranete, ou repartindo esta entre este segundo módulo e um terceiro, que, por exemplo, no caso da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, é um módulo de 40h de ‘actividades culturais’, de 20h de ‘actividades desportivas’ e de 25h de ‘estudo individual’. Portanto, embora não saibamos, exactamente, o que inclui ou que características tem o módulo ‘em sala de aula’ ou o módulo de ‘conversação e laboratório de línguas’ - sendo que, hoje em dia, praticamente, não se usa o laboratório de línguas tradicional (Martinez, 2007: p.219) -, a estrutura de todos eles é bastante estereotipada e todos os cursos estão organizados em módulos.

A nossa proposta de organização é também modular e tripartida. Consideramos equilibrado que o primeiro módulo seja centrado no grupo e nos conteúdos, o segundo centrado no aluno e nos materiais e o último seja um módulo de imersão completa em contextos comunicacionais autênticos.

O primeiro módulo é um módulo de 60h ‘em sala de aula’, de ensino presencial e síncrono, tal como o definem Lima e Capitão (2003: pp. 28-29), consistindo, portanto, num conjunto de aulas em que o professor e a turma se reúnem num mesmo espaço, à mesma hora, para realizarem conjuntamente o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, através de explicações explícitas sobre estruturas linguísticas, da utilização de materiais que potencialmente interessarão a todos, do cumprimento de tarefas adequadas à respectiva faixa etária, da realização de exercícios práticos e de treino, sendo todo o processo organizado e coordenado pelo próprio docente, que assume o controlo e a avaliação das situações, bem como a definição do ritmo de cada aula. Este módulo, metodologicamente, utiliza as abordagens “situacional” e “comunicativa” (MacArthur, 1989: pp. 101-103) da aprendizagem das línguas, isto é, tem como principal objectivo o desenvolvimento de competências linguísticas que permitam aos alunos comunicar em língua portuguesa nas situações mais comuns que vão ter que enfrentar durante o período da sua estadia em Portugal, tais como, por exemplo, comunicar numa situação de ida às compras, de viagem em transportes públicos, de aula, com docentes e colegas da instituição que vão frequentar, e outras.

O segundo módulo, de 45h, centrado no aluno e nos materiais, é, também, em parte, síncrono e presencial. Vai beber a sua essência ao modelo de aprendizagem ‘e-learning blended’, será implementado a partir de um LMS, ao qual os alunos acedem na sala de informática da instituição, e desenvolve-se maioritariamente em espaços virtuais de aprendizagem, sendo usada a Web como uma ferramenta que traz o mundo lusófono à sala de aula e que apoia as actividades de aprendizagem linguística dos alunos. Este módulo parece-nos ser o mais adequado para trabalhar com base no método da exposição directa ao uso autêntico da língua, em praticamente todas as suas vertentes [nomeadamente, “frente a frente com um falante(s) nativo(s); prestando atenção a conversas alheias; ouvindo rádio, gravações, etc.; assistindo a programas de TV, vídeo, etc.; lendo textos escritos não adaptados, não progressivos e autênticos (jornais, revistas, histórias, romances, sinalizações públicas e avisos, etc.); e utilizando

programas de computador (...).”(QECCR.: pp.200-201)], e para trabalhar com base no método da aprendizagem de forma autodidáctica, “por estudo ‘orientado’ feito por si próprio, perseguindo objectivos negociados e autodirigidos e utilizando os meios de formação disponíveis (*idem: ibidem*).

O docente/monitor está presente na sala de informática, onde os alunos trabalham durante a tarde (cerca de 3h por tarde, de modo a perfazer 45h totais), e interage com os alunos/grupos apenas quando solicitado ou quando a actividade em execução assim o determina. O processo de tutoria dos alunos, durante este período, é, pois, presencial (Reis, sd.). Porque mediado por um ambiente virtual, o modelo de aprendizagem é misto, síncrono, virtual e presencial.

Após esse período de cerca de três horas diárias, se os alunos assim o desejarem, poderão continuar na sala de informática a trabalhar em regime autónomo, realizando mais actividades ou seleccionando uma nova aula. Poderão também trabalhar num outro local e em qualquer horário, desde que possuam um computador com acesso à Internet, um nome de usuário e uma palavra-passe. Durante a utilização livre e autónoma da plataforma, os alunos poderão continuar a contar com o processo de tutoria, dado que poderão comunicar com o docente/monitor quer através dos Fóruns quer através do Quadro onde podem deixar mensagens escritas. Durante este período, o processo de tutoria será virtual (Reis, sd.) e o modelo de aprendizagem assíncrono e inteiramente virtual.

O terceiro módulo, de aproximadamente 15h, inspira-se nos benefícios da aprendizagem das línguas através do processo da ‘imersão total’ (MacArthur, 1989: p.99) dos aprendentes em situações comunicativas reais e consistirá num pequeno conjunto de actividades culturais autênticas, inteiramente em língua portuguesa, nas quais os alunos participam.

O que distingue a nossa proposta de organização de um EILC, das propostas de organização de outras instituições portuguesas, e o que a torna inovadora é a utilização de um LMS, de uma Plataforma de Gestão do Conhecimento, num dos seus módulos.

4.1. – Suporte teórico da proposta.

A filosofia pedagógica (Lima e Capitão, 2003) da nossa proposta é influenciada pelo Construtivismo - teoria da aprendizagem que defende que o aluno é um sujeito activo na construção do seu saber e que os seus conhecimentos prévios influenciam a forma como interioriza novos conteúdos; com um determinado estilo de aprendizagem; motivado naturalmente de forma intrínseca para determinadas áreas disciplinares e determinados temas, embora possa ser motivado extrinsecamente para outros; e que deve desenvolver o seu espírito de iniciativa e de sentido crítico, incentivado este último pela multiplicidade de perspectivas com que se confronta – e é, também, influenciada pela crença de que o processo de aprendizagem tem que ser centrado e controlado pelo

próprio aluno, de que o mesmo tem que integrar aprendizagem a partir de factos reais e de que a aprendizagem deve resultar do trabalho em equipa.

Segundo a mesma filosofia, os conteúdos têm que ser organizados de forma a que os alunos possam sempre ter acesso a mais informações, se assim o desejarem, deverão ser diversificados, baseados em factos reais, centrados no aluno e nas suas necessidades e, se possível, dinâmicos, isto é, permitirem que o aluno explore mais determinadas vertentes e outras menos.

Finalmente, neste paradigma, o papel do professor é muito diferente do seu papel no paradigma tradicional. O docente deve organizar e coordenar o processo de ensino-aprendizagem, definindo objectivos realistas e adequados ao grupo de alunos com quem vai trabalhar, seleccionando conteúdos significativos, propondo tarefas, actividades e exercícios - de treino e de consolidação -, escolhendo as estratégias mais adequadas e organizando o processo de avaliação, quer na modalidade de teste - de diagnóstico, formativo e, eventualmente, somativo - quer noutras modalidades, pontual e/ou contínua, auto e/ou hetero-avaliação e projectos de trabalho. Deve também estimular o rigor intelectual, promover a pesquisa da informação, a sua triagem, a sua análise e a sua síntese, motivar os alunos, guiá-los na prossecução dos seus projectos e ajudá-los a desenvolverem o espírito crítico e de autonomia.

A proposta de organização de um módulo de um EILC que fazemos tem, pois, como base o pressuposto teórico de que as experiências de vida dos alunos que frequentam este curso, relativas à aquisição da sua própria língua materna e relativas à aprendizagem de outras línguas, bem como as suas capacidades de processamento da informação e a motivação intrínseca de cada um são importantíssimas no modo como eles constroem a sua visão sobre a língua portuguesa e para a interiorização e compreensão do modo de funcionamento da mesma e das características da cultura portuguesa a que se encontram expostos e em que estão mergulhados. Como consequência metodológica deste pressuposto, esforçamo-nos por nos três módulos do curso proporcionar um ambiente linguístico e cultural rico e diversificado para expor os alunos a múltiplas e diferentes situações comunicacionais e culturais a partir das quais eles vão deduzindo constantes e padrões e construindo modelos mentais explicativos.

A organização do curso assenta também no pressuposto teórico de que uma reflexão orientada pelo docente sobre a gramática da língua e sobre o seu vocabulário, auxiliada por materiais informativos e de sistematização, bem como por exercícios práticos e de consolidação, ajudará os alunos a mais rapidamente interiorizarem regras e a automatizarem estruturas linguísticas, isto é, a estruturar o seu metaconhecimento sobre a língua, assim como a melhor perceberem determinadas especificidades da cultura em que viverão durante um determinado período de tempo das suas vidas. Como consequência metodológica deste segundo pressuposto, o primeiro módulo do curso e o segundo incluem múltiplas actividades orientadas para a reflexão implícita e explícita sobre a língua e sobre a cultura portuguesa - esquematizadas previamente, mas que se adaptarão com flexibilidade em função das reacções dos alunos -, o que lhes permitirá

configurar um quadro mental organizado sobre a componente linguística (sistema fonético, vocabulário e sintaxe) e sociolinguística (repertórios funcionais).

Todo o curso se ancora ainda no pressuposto de que qualquer tipo de interacção, quer a interacção intelectual aluno-conteúdo, quer a interacção pedagógica e linguística aluno-docente e/ou aluno-aluno, é importantíssima no processo de aprendizagem de uma língua porque são momentos de aprendizagem auto-dirigida, no primeiro tipo, e momentos comunicativos autênticos, nos outros dois tipos, uma vez que obrigam o aprendente a pôr em acção as suas competências linguísticas e sociolinguísticas para poder comunicar com outros falantes na língua em estudo. Como consequência metodológica deste pressuposto, prevemos, no primeiro e no segundo módulo, possibilidade de interacção aluno-conteúdo e em qualquer um dos três múltiplas situações em que os alunos terão que interagir em língua portuguesa, com o docente/monitores, com os colegas do curso e com a própria população autóctone (este último tipo de interacção ocorrerá, sobretudo, no terceiro módulo).

Finalmente, o curso enraíza-se também nos princípios de que a aprendizagem deve ser orientada para um grupo e de que deve ser baseada na resolução de problemas e na aprendizagem pela experiência. Como consequência metodológica destes princípios, prevemos, no segundo módulo, a possibilidade de cada aluno seleccionar os conteúdos que mais lhe interessam e trabalhar apenas esses, isto é, prevemos um acesso aos conteúdos não-linear (Ramos, 2005: p.5). A aprendizagem por resolução de problemas e pela experiência consubstancia-se, nos três módulos, na organização de tarefas (de leitura, de escrita, de audição e de produção oral) inteiramente em língua portuguesa, que os alunos vão ter que levar a cabo como puderem e souberem.

4.2. – Proposta de estruturação da Plataforma a partir da qual é organizado o segundo módulo do EILC.

Passamos, então, agora, a explicar a estruturação da Plataforma para a partir dela implementarmos um dos módulos de um EILC, um módulo de 45h, centrado no aluno e nos materiais, como dissemos atrás.

A tomada de decisão de utilização de uma Plataforma de Gestão da Aprendizagem num módulo de um curso intensivo de aprendizagem de uma língua estrangeira supõe, primeiro que tudo, a escolha da própria Plataforma a ser usada (Monti e San Vicente, 2006). Encontramos múltiplas Plataformas à nossa disposição no mercado, como, por exemplo, a WebCT, a Blackboard, a Lótus Learning Space, a Docent e a IntraLearn, nem todas elas pagas, como é o caso da Moodle e da DoceboLMS, que são ‘open source’ e, portanto, de utilização gratuita.

No caso da nossa instituição, utilizamos um ambiente formativo personalizado, a Plataforma Teleformar.net, que é uma Plataforma standardizada, instalada por uma distribuidora de Plataformas. Provavelmente, a tomada de decisão em relação à

Plataforma a utilizar num EILC será da responsabilidade da instituição que ministra o curso, sob aconselhamento técnico especializado e, eventualmente, sob sugestão do docente que com ela vai trabalhar.

Antes do início do curso deve ser elaborado o respectivo programa (QEER, 2001), onde estarão discriminados os objectivos a atingir (que deverão ser objectivos realistas, tendo em conta a duração do curso, a competência linguística de partida dos alunos e as suas necessidades), os temas a desenvolver (que deverão ser temas que permitam o conhecimento da cultura portuguesa e temas relacionados com o dia-a-dia dos alunos no país de acolhimento), os conteúdos linguísticos a explorar (que deverão ser adequados ao nível do curso e às necessidades comunicativas dos alunos), os materiais a usar (que deverão ser, preferencialmente, autênticos, porque estes são mais motivantes) e, ainda, as actividades a propor (que deverão ser diversificadas, para ir ao encontro dos gostos pessoais de cada aluno, e permitir uma margem de flexibilidade, para poderem ser abandonadas se não tiverem impacto positivo junto da turma).

Os objectivos gerais deste módulo que nos propomos organizar, o segundo, poderão ser, basicamente, os mesmos do primeiro e a sua finalidade será fornecer documentos informativos, de texto e/ou audiovisuais, complementares, sobre os temas em estudo; proporcionar aos alunos actividades de leitura, escrita e, sobretudo, oralidade, que lhes permitam treinar e consolidar competências linguísticas, e facilitar o acesso a materiais didácticos ou obras de referência que reforcem a reflexão explícita sobre a língua.

Os temas definidos previamente no programa - por exemplo, no nosso caso definimos oito temas diferentes para serem trabalhados ao longo do curso - podem ser tratados em simultâneo nos dois primeiros módulos do mesmo e cada um dos temas pode constituir uma unidade didáctica.

O conceito de 'unidade didáctica' é aqui usado por nós na acepção que lhe conferem Galisson e Coste (1983: pp. 723-724) e Martinez (2007: p. 359). Uma unidade didáctica é um conjunto de aulas cujo pólo aglutinador é uma determinada função didáctica ou um conteúdo; no nosso caso, o conjunto de aulas organiza-se em torno de um tema aglutinador - conteúdo - e a sua função didáctica é a de reflectir e adquirir novos conhecimentos sobre o tema em causa e sobre aspectos linguísticos inerentes aos materiais explorados nessa mesma unidade.

Segundo Galisson e Coste (1983: p. 83) e segundo o nosso próprio posicionamento, estaremos perante uma 'aula' quando um grupo de pessoas, constituído por um ou vários professores e por um ou vários alunos, se reúnem num determinado espaço, físico ou virtual, durante um certo tempo cronológico, de forma síncrona ou assíncrona, com a finalidade de realizarem um processo de ensino/aprendizagem de determinados conteúdos, através de estratégias escolhidas, de actividades aconselhadas e, eventualmente, de exercícios de treino e de consolidação, e de atingirem um ou vários objectivos negociados entre ambas as partes.

Cada unidade didáctica poderá ter uma extensão variável, dependendo esta última do número de aulas que a constituem, e cada aula poderá ter também uma duração diferente, dependendo a extensão da primeira e a duração da segunda do módulo do curso a que nos estamos a referir.

No caso do primeiro módulo, tomando como exemplo o nosso programa, temos oito unidades didáticas para serem leccionadas em sessenta horas, durante quinze dias (três semanas) ou vinte (quatro semanas), o que perfaz quinze ou vinte aulas com uma média de três horas e meia cada, portanto, cerca de duas ou três aulas por unidade didáctica.

No caso do módulo que nos propomos organizar, o segundo, temos oito unidades didáticas para serem leccionadas em quarenta e cinco horas, durante quinze dias, distribuídas em quinze aulas, com uma duração máxima de três horas cada, o que perfaz, no máximo, cerca de duas aulas por unidade didáctica.

A utilização de uma Plataforma no segundo módulo do curso permite-nos proporcionar aos alunos aulas síncronas e aulas assíncronas. O número e a duração das aulas síncronas, as obrigatórias, têm que respeitar o limite máximo de quinze e quarenta e cinco horas previstas para este módulo do curso, mas o número e a duração de aulas assíncronas, as opcionais - que o aluno só faz se lhe apetecer ou delas sentir necessidade -, pode ser flutuante. Assim, poderemos prever um número ilimitado de aulas opcionais, com uma duração standard ou não, uma vez que estas aulas opcionais, ou livres, são uma oferta extra, que os alunos poderão aproveitar ou não, consoante o tempo disponível e o interesse na aprendizagem da língua que tiverem e, ainda, consoante a utilidade que lhes reconhecerem como instrumento de aprendizagem, podendo fazer na íntegra todas ou apenas algumas das actividades propostas em cada aula.

Na Plataforma usada pela nossa instituição, a Plataforma Teleformar.net, a opção que nos pareceu melhor corresponder ao conceito de unidade didáctica foi a opção designada na mesma Plataforma por “módulo”. Esta opção “módulo” permite a criação de um conjunto de aulas subordinadas a um tema aglutinador e aos mesmos objectivos gerais. Criámos, então, oito “módulos”, correspondendo cada um deles a uma unidade didáctica e organizando-se cada um em torno de um tema.

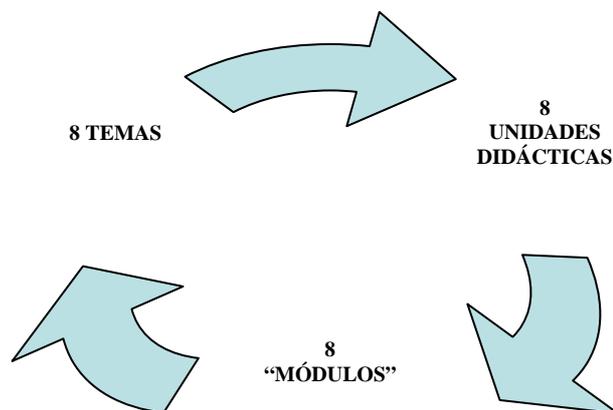


Fig. 1 – Integração dos temas nos “módulos” da Plataforma.

Poderemos, posteriormente, dividir cada um dos temas em sub-temas, o que nos permitirá organizar uma aula, ou várias, subordinada(s) a cada um dos sub-temas em questão e com objectivos específicos diferenciados.

Na nossa Plataforma, procedemos assim como acabámos de explicar, isto é, em cada um dos “módulos” introduzimos um número variável de aulas, consoante os materiais de que dispúnhamos, subordinando cada aula, ou mais do que uma aula, a cada um dos sub-temas definidos no programa e definindo objectivos específicos diferentes para cada uma delas.

Do conjunto global das aulas que conseguirmos organizar para introduzir na Plataforma será, depois, necessário determinar aquelas que, à partida, vão ser indicadas como aulas obrigatórias, isto é, que vão ser efectivamente trabalhadas no período da tarde, em que os alunos se encontram em sala de aula, navegando na Plataforma, sob orientação de um docente/monitor. Essas aulas escolhidas, e só essas, são as que aparecerão disponíveis na Plataforma nas datas e horas previamente definidas para as aulas práticas do segundo módulo do curso.

No que diz respeito aos conteúdos linguísticos a serem trabalhados em cada aula da Plataforma, previamente definidos no programa do curso, propomos duas possibilidades de escolha: ou são trabalhados nas aulas da Plataforma os mesmos conteúdos linguísticos explorados nas aulas da manhã, para haver uma continuidade lógica da aprendizagem e um reforço ou uma consolidação da mesma ou são trabalhados conteúdos linguísticos mais básicos, já explorados nos níveis de aprendizagem anteriores, proporcionando estes últimos momentos de revisão de conteúdos já leccionados.

No nosso caso, optámos por introduzir nas aulas obrigatórias os mesmos conteúdos linguísticos explorados nas aulas do primeiro módulo e nas aulas opcionais conteúdos

lingüísticos supostamente trabalhados no nível de iniciação que os alunos frequentaram anteriormente.

No que concerne os materiais, a partir dos quais poderemos organizar a estrutura de todo o curso intensivo de PLE (quer o primeiro módulo do curso quer o segundo), somos de opinião que a sua escolha deve assentar nos seguintes critérios:

- a) equilibrar a oferta de materiais autênticos com a oferta de materiais didactizados;
- b) escolher materiais cuja exploração permita trabalhar, simultaneamente, a cultura portuguesa, estruturas linguísticas e vocabulário específico de uma determinada área científica (que pode ser próxima da área científica do curso de formação inicial que cada um dos alunos ERASMUS vai frequentar em Portugal) e conteúdos gramaticais pré-definidos no programa;
- c) e, por fim, oferecer materiais de trabalho atractivos, diversificados e interessantes.

No âmbito da didáctica das línguas, o conceito de ‘materiais autênticos’ é um conceito que semanticamente se opõe ao conceito de ‘materiais artificiais’ ou fabricados com fins pedagógicos. Pode ser considerado material autêntico (Carvalho, 1993) todo aquele que não foi adaptado, simplificado ou criado exclusivamente para ser utilizado em contexto formal de aprendizagem, isto é, trata-se de material comum, produzido para um público comum e que reflecte um contexto situacional e cultural próprio.

Em oposição a este tipo de material, surge o material artificial, o qual, esse sim, foi adaptado ou criado expressamente para uma determinada situação de aprendizagem, em função de um determinado nível de conhecimentos e para ser usado por um público de alunos, no contexto de uma determinada área disciplinar.

Os primeiros têm a vantagem de não se lhes associar conotações didácticas, portanto, em princípio, serão mais motivantes; de serem verdadeiramente representativos de um universo situacional e cultural reais, logo não transmitem estereótipos redutores; de mergulharem de imediato o receptor na voragem comunicativa de uma determinada língua; portanto, são linguisticamente muito ricos e variados.

Os segundos podem ser construídos com base numa moldura conceptual muito rígida e previamente bem definida e, por isso, têm a vantagem de poder ter o tamanho e o formato desejados; de poder ter o grau de complexidade pretendido; de poder representar uma situação comunicacional e/ou cultural muito específica; de poder constituir-se como um *corpus*, onde se verifica um número significativo de ocorrências de um determinado conteúdo gramatical; de poder destinar-se a um público com

características muito próprias e de poder ir introduzindo o aluno de forma progressiva em situações comunicacionais gradualmente mais complexas.

A utilização de ambos é muito vantajosa porque uns compensam as limitações dos outros, complementando-se mutuamente, e porque permitem por à disposição dos alunos uma maior variedade de materiais de aprendizagem, o que só pode ser enriquecedor do ponto de vista didáctico, cultural e linguístico.

No nosso caso específico, a escolha dos materiais para introduzir na nossa Plataforma foi pautada pela preocupação de tentar equilibrar materiais autênticos com materiais mais didactizados, de forma a oferecer aos alunos um conjunto equilibrado, diversificado e rico de materiais, a partir dos quais pudessem realizar múltiplas aprendizagens de cariz cultural e linguístico. Assim, introduzimos materiais autênticos como portais e páginas disponíveis na Internet para qualquer internauta, provérbios populares, contos, textos de revistas e jornais nacionais, emissões de rádio e de televisão, sítios Web de partilha de vídeos e palavras cruzadas, mas também não descurámos materiais artificiais, produzidos propositadamente para a aprendizagem da língua portuguesa, como todos os disponíveis, por exemplo, no Centro Virtual Camões¹¹; no Lingu@net Europa¹², centro virtual que fornece informação sobre recursos pedagógicos em linha para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras da actualidade; no CMC Project¹³, projecto financiado pela Comunidade Europeia, que põe à disposição do utilizador materiais didácticos para a aprendizagem de várias línguas, nomeadamente a língua portuguesa, por alunos ERASMUS em mobilidade; na Rádio Televisão Portuguesa¹⁴, que oferece um conjunto de vinte e cinco programas, intitulados “Falamos Português”, com a duração aproximada de vinte e cinco minutos cada, realizados especificamente para contextos de aprendizagem da língua portuguesa; bem como também não deixámos de recorrer a materiais didácticos, como obras de referência (dicionários, gramáticas e enciclopédias¹⁵, conjugadores¹⁶ e pronunciadores¹⁷), quando a ocasião assim o exigia.

Tendo determinado que os objectivos gerais deste curso são o de melhorar as competências de compreensão e de expressão (oral e escrita) em língua portuguesa dos alunos que o frequentam e o de alargar o conhecimento deles em relação à cultura portuguesa, resolvemos introduzir na Plataforma materiais que permitam trabalhar ambas as componentes, a linguística e a cultural. Desta forma, escolhemos para introduzir no ambiente formativo que os alunos vão usar, durante o segundo módulo do curso, materiais que lhes permitam reflectir, de forma implícita e/ou de forma explícita, sobre a língua e que lhes permitam conhecer manifestações da cultura portuguesa, decorrentes em ambientes mais formais ou em contextos situacionais mais informais.

Do conjunto dos materiais de trabalho de reflexão linguística introduzidos na Plataforma, destacamos, por exemplo, todos os materiais que escolhemos das secções “No Caminho das Palavras”, “Sala de Leitura”, “Laboratório de Escrita” e “Ouvir em Português”, do enlace “Aprender Português” do Centro Virtual Camões; os que

seleccionámos do CMC Project; os vinte e cinco vídeos, intitulados “Falamos Português”, e os quatro, intitulados “Cuidado com a Língua”¹⁸, co-produzidos pela televisão pública portuguesa, RTP, e pela Universidade Aberta; o pronunciador; bem como, todos os materiais didácticos produzidos por nós, expressamente para o estudo de um determinado conteúdo gramatical, associados como materiais didácticos de uma respectiva aula (como, por exemplo, fichas informativas e fichas de exercícios práticos).

Do conjunto dos materiais inseridos que permitem o acesso a manifestações culturais do povo português, sublinhamos o portal da CPLP¹⁹ - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa –; o do IPPAR²⁰ - Instituto Português do Património Arquitectónico –; o do Instituto Português de Museus²¹; o do Instituto Camões, sobre cinema português²²; um portal sobre teatro português²³; páginas pessoais de escritores portugueses²⁴ o portal da revista literária *Ficções*²⁵ e tantos outros também igualmente interessantes. Além destas manifestações culturais em ambientes mais formais, introduzimos também outras de carácter mais informal, tais como programas de rádio e de televisão, notícias de jornais e de revistas portuguesas da actualidade, música portuguesa contemporânea, provérbios populares portugueses, gastronomia, turismo e regiões geográficas, entre muitos outros materiais que testemunham a cultura portuguesa do quotidiano.

Finalmente, querendo oferecer aos alunos que vão usar a Plataforma um conjunto de materiais de trabalho atractivos, quanto ao aspecto visual e auditivo, diversificados, quanto à tipologia, e interessantes, quanto ao conteúdo, decidimos escolher os materiais a inserir na Plataforma com base, também, nestes mesmos critérios.

Assim, pareceram-nos materiais atractivos, do ponto de vista visual e auditivo, os inseridos em páginas com um design gráfico cuidado, isto é, que contêm uma combinação de imagem, de grafismo, de cor e de som, ou de fundo musical, esteticamente bem conseguida, como exemplifica a página que mostramos a seguir²⁶.

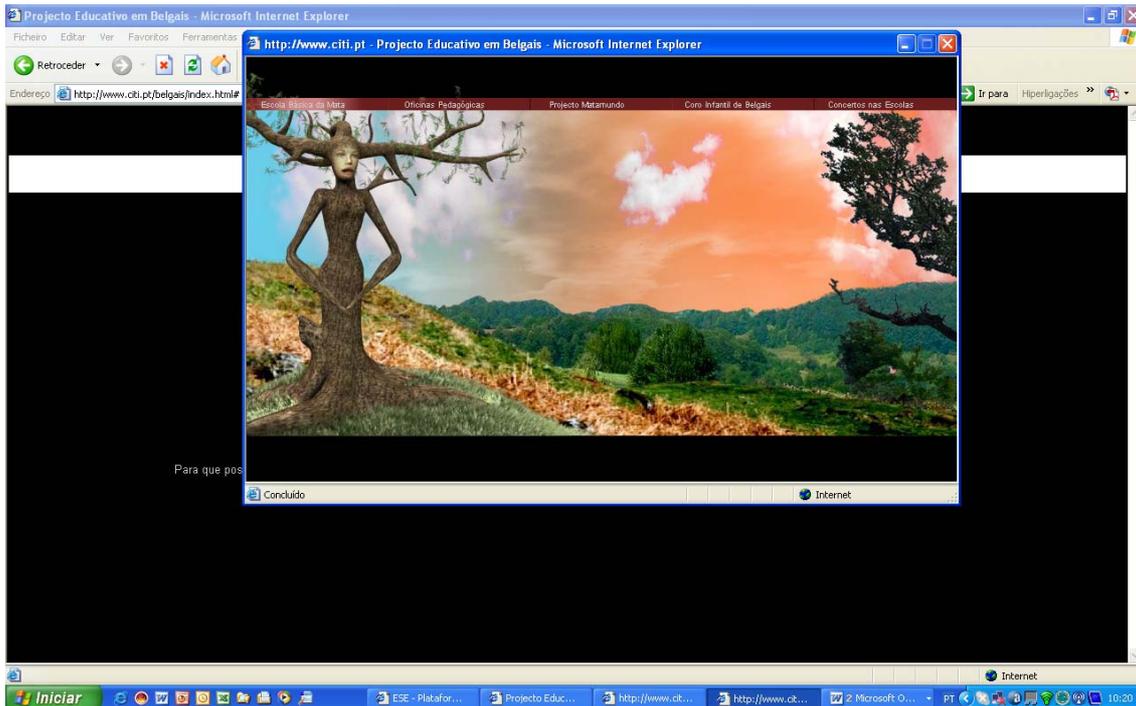


Fig. 2 – Exemplo de um material atractivo.

Considerámos diversificados os materiais pertencentes a tipologias diferentes, por isso inserimos na Plataforma materiais autênticos, materiais artificiais ou didácticos, materiais interactivos, materiais de leitura, materiais de audição, materiais de escrita, materiais de reflexão explícita sobre a língua e materiais para jogar.

Finalmente, introduzimos na Plataforma materiais que achámos que poderiam ser considerados interessantes quanto ao conteúdo, como os materiais autênticos, que já caracterizámos atrás; os materiais com características inesperadas, como o pronunciador²⁷ em que uma personagem feminina virtual produz a pronúncia padrão de palavras em língua portuguesa; os materiais audiovisuais, como os vídeos já mencionados; os materiais que normalmente apenas são usadas em momentos de lazer, como contos literários, jogos - de palavras cruzadas, da força, da glória -, programas televisivos e de rádio e, para terminar, os materiais tematicamente variados, sendo que seleccionámos materiais diferentes para os oito temas estruturantes do programa do curso e para os quarenta e cinco sub-temas que os sustentam, num total de sessenta e três aulas. Debrucemo-nos, por fim, sobre as actividades que consideramos adequadas para levar a cabo o segundo módulo de um EILC, com a estrutura que para ele propomos.

Vejamos, a título de exemplo, o modo como estruturámos uma das aulas que inserimos na nossa Plataforma, para a partir daí deduzirmos possíveis constantes.

AULA Nº 5
TEMA: ALIMENTAÇÃO E SAÚDE
OBJECTIVOS: Aprender vocabulário e expressões relacionadas com alimentação e saúde. Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa. Desenvolver competências de leitura e de escrita em língua portuguesa. Treinar a conjugação de verbos com preposições.
ACTIVIDADES:
1. Tem 30 minutos para executar esta tarefa. - Entre na página seguinte: http://www.comportamentoalimentar.pt/ - Nesta página faça uma pesquisa sobre uma doença, à sua escolha, do foro alimentar. - Sob orientação do docente/monitor, converse com os seus colegas sobre o tema que leu. (LER, FALAR E OUVIR)
2. Dispõe de 60 minutos para realizar esta actividade. Organize bem o seu tempo! - Faça uma breve navegação de reconhecimento pelas seguintes páginas. - Escolha uma delas e nela um artigo a seu gosto. - Leia o artigo e faça um resumo escrito do mesmo. - Entregue o resumo escrito ao docente/monitor para correcção. http://www.performance.pt/html/nutricao.asp http://www.educare.pt/educare/Opinioa.Artigo.aspx?contentid=39F1BB74711D10C7E04400144F16FAAE&opsel=2&channelid=0 http://www.apn.org.pt/apn/index.php?option=news&task=viewarticle&sid=577 http://www.centrovegetariano.org/index.php?cat_id=7 http://www.medicosdeportugal.iol.pt/action/2/cnt_id/743/ http://pfizer.pt/viver_melhor/receitas.php http://www.min-saude.pt/portal/conteudos/enciclopedia+da+saude/alimentacao/DGS+ANA.htm http://www.rituais.net/OPROGRAMARITUAIS/ObjectivodoPrograma/tabid/67/Default.aspx?gclid=CMLX_sCm4Y8CFQ9jQgodSmZ_EA (LER E ESCREVER)
3. Tem 45 minutos para levar a cabo esta tarefa. - Entre no seguinte endereço: http://www.gastronomias.com/vinhos-medicinais/ - Leia os artigos aí disponíveis sobre as propriedades terapêuticas de alguns vinhos. - Sob orientação do docente/monitor, converse com os colegas da turma sobre o que aprendeu em relação às propriedades terapêuticas de alguns vinhos. (LER, FALAR E OUVIR)
4. Trabalhe a conjugação de verbos com preposições: http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/Gramaticando/vpreposicoes01.htm (REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)
5. Tem 30 minutos para levar a cabo esta actividade. - Entre no endereço seguinte: http://www.youtube.com/watch?v=uKnMDqTr_mk - Visione o vídeo aí disponível. - Sob orientação do docente/monitor, converse com os seus colegas sobre a qualidade do vídeo e sobre o seu conteúdo. (OUVIR E FALAR)
6. Faça um teste sobre os seus conhecimentos em relação a formas de queimar calorias: http://www.instituto-camoes.pt/cvc/peqtextos/12/index.html (LER)
7. Divirta-se, jogando um jogo de palavras cruzadas sobre “Especialidades Médicas” e um jogo da força sobre “Alimentação Saudável”: http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/cruzadas/index.html (REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO) - http://www.ludotech.eu/jogos/forca/alim-sau.htm (REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

Fig. 3. – Exemplo da estrutura de uma aula

Observando a estrutura desta aula, verificamos que aparecem actividades temporalizadas (como a 1, 2 e 5) e outras sem qualquer indicação temporal em relação ao tempo de duração da actividade (como a 4, 6 e 7). O critério que usámos foi o seguinte, quando a actividade proposta pode dispersar os alunos (por exemplo, porque há muito material disponível para ler ou porque, sendo uma actividade oral ou de

escrita, se pode prolongar mais ou menos no tempo) são sempre dadas indicações relativas ao tempo de que dispõem para levar a cabo a respectiva actividade; quando as actividades implicam um período de reflexão, de interiorização e/ou de aplicação (porque se trata da reflexão sobre um conteúdo gramatical ou lexical) ou quando são actividades bem delimitadas e balizadas (por exemplo, fazer um teste, jogar um jogo ou fazer actividades propostas para um texto ou para um conteúdo gramatical) não são dadas indicações aos alunos sobre o tempo de que dispõem para realizar a actividade, porque é necessário conceder-lhes tempo suficiente para cada indivíduo assimilar e para concluírem a actividade.

Em determinadas actividades não é imposta uma limitação temporal, pelas razões aduzidas atrás mas também porque a filosofia que presidiu à organização de cada aula da Plataforma é a de que os alunos não são obrigados a realizar todas as actividades propostas em todas as aulas. Cada aluno da turma tem conhecimentos desiguais sobre a língua em estudo, tem um ritmo e um estilo próprio de aprendizagem, tem hábitos de trabalho enraizados, prefere umas actividades a outras e está mais ou menos motivado interna e externamente, por isso cada um deve caminhar como quer e como pode, isto é, se quiser e puder, faz todas as actividades; caso contrário, não faz ou faz mais tarde, em regime de trabalho autónomo.

Também verificamos que há actividades orientadas, que decorrem sob orientação do docente/monitor (como a 1, 2, 3 e 5), e actividades livres, que podem ser realizadas de forma autónoma pelo aluno (como a 4, 6 e 7). No geral, as actividades de oralidade e de escrita necessitam sempre da intervenção do docente/monitor, ou para corrigir (o vocabulário, a construção frásica, a pronúncia, a ortografia e outros aspectos sintácticos, semânticos ou pragmáticos) ou para sugerir ou para desempenhar o papel de moderador durante as intervenções. Outras actividades, como as de jogar um jogo, fazer um teste ou fazer exercícios cuja correcção está imediatamente disponível em linha não necessitam da intervenção do docente/monitor. Naturalmente, as actividades orientadas constituem o núcleo de cada aula e serão sempre as privilegiadas para serem realizadas durante o tempo consagrado ao segundo módulo do curso; as actividades livres são em menor quantidade, poderão também ser feitas durante esse período, se houver tempo, ou poderão ser feitas em trabalho autónomo fora da sala de aula.

No exemplo de aula que temos estado a observar, facilmente distinguimos actividades colectivas (como a 1, 3 e 5) e actividades individuais (como a 2, 4, 6 e 7). Ora, dada a estrutura de um EILC, dada a estrutura que propomos para o segundo módulo e dada a sua finalidade, parece-nos que as actividades colectivas serão muito necessárias e adequadas, quer para o treino da oralidade e para a prática de conversação, quer para introduzir momentos de descontração e de relaxamento (até da postura corporal), quer para permitir a interacção linguística e a intercomunicação entre os participantes, quer para reforçar laços afectivos entre os elementos que constituem a turma.

Do mesmo modo, as actividades individuais são também fulcrais, pois a leitura silenciosa individual, a escrita individual de um texto e a testagem individual de vocabulário ou de conteúdos gramaticais aprendidos são actividades imprescindíveis no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira porque fornecem ao próprio aluno e ao docente um feed-back imediato sobre a capacidade do primeiro em ler e compreender, em escrever e saber expressar-se por escrito e em reconhecer e utilizar vocabulário e conteúdos gramaticais adequados ao contexto.

Se observarmos as indicações, em maiúsculas, que aparecem no final de cada actividade, vemos que esta aula inclui actividades de leitura, actividades de oralidade (quer no domínio da produção quer no domínio da recepção), actividades de escrita, actividades de reflexão sobre a língua e actividades de reflexão vocabular.

No contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira, a leitura de textos verbais é uma actividade muito rica, pois proporciona ao aluno o acesso a formas de contar histórias (textos narrativos), a formas de expressar os sentimentos (textos líricos) e a formas de reagir nas situações em que a vida nos coloca (texto dramático); proporciona-lhe o acesso a conteúdos informativos (textos informativos) e científicos (textos científicos) e a “formas de fazer” (textos utilitários e funcionais); proporciona-lhe o contacto com o mundo exterior (textos jornalísticos) e com os outros (textos literários, cartas e mensagens escritas); mostra-lhe a forma como se estrutura uma língua (estrutura variável em função do tipo de texto) e a forma como ela procede à modelização do mundo envolvente (patente, por exemplo, no vocabulário dessa língua - veja-se a título ilustrativo o caso particular da palavra portuguesa ‘saudade’); põe, finalmente, o aluno em contacto com níveis de língua distintos, com estruturas linguísticas variadas e com vocabulário específico relativo a uma determinada área temática.

Também as actividades de oralidade (quer de recepção quer de produção) são fundamentais no contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira. A visualização e a audição de falantes de uma determinada língua familiariza-nos com a postura, com a gestualidade e com a expressividade de um determinado povo, com a sonoridade dessa língua, com estruturas frásicas comuns, com expressões idiomáticas, com a pronúncia e com o vocabulário e põe-nos em contacto com vários níveis de língua e com modelos.

A prática de produção de discursos orais obriga-nos a pensar na estrutura do discurso que vamos produzir, a reflectir sobre a fonologia, a sintaxe, a semântica, a morfologia, o léxico e a pragmática da língua em que vamos produzir o discurso, além de nos permitir praticar e ser corrigidos quando cometemos uma a-gramaticalidade.

A actividade de escrita implica operações complexas de planificação, textualização e reescrita, mas é, pedagogicamente, uma actividade muito enriquecedora. Antes de escrever um texto, o emissor tem que proceder à sua planificação, isto é, tem que tomar um conjunto de decisões relativas ao seu formato / tipologia, à estrutura do formato que

escolheu, ao tema e ao nível de aprofundamento do mesmo, à organização das ideias, ao nível de língua, ao receptor e suas características, e, ainda, em relação a formas de contextualização do mesmo. Como acto de comunicação diferida que é, a escrita permite que o leitor planifique previamente o texto que vai escrever, em relação à estrutura e ao conteúdo, de modo a que o produto final resulte coerente e coeso. A operação de textualização, ao contrário do que acontece na produção de textos orais, em que o imediatismo da situação de comunicação oral exige rapidez e ritmo de produção, permite reflexão e ponderação sobre as escolhas linguísticas e contedísticas a realizar. Finalmente, depois do texto escrito, o autor pode lê-lo e introduzir as correcções que entender antes de proceder à sua divulgação final, ou seja, pode proceder à operação de re-escrita.

Como vemos, pela complexidade de operações que estão subjacentes à sua produção, a escrita de textos pode ajudar o desenvolvimento conceptual e o desenvolvimento linguístico de quem pratica regularmente esta actividade. No âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira, também é uma actividade muito vantajosa, pois além de desenvolver as capacidades de planificação, de textualização e de auto-correcção, ajuda a compreender a composição sonora das palavras (através da observação das correspondências fonema/grafema), desenvolve a competência ortográfica, obriga a alargar o leque vocabular, sedimenta o conhecimento sobre o significado das palavras e obriga a reflectir sobre as concordâncias (entre substantivos e adjectivos ou entre sujeitos e predicados, por exemplo), que passam, por vezes, inadvertidas no discurso oral.

Na aula que temos vindo a observar como exemplo, verificamos que é também proposta uma actividade de reflexão sobre a língua (a 4). Privilegiamos uma reflexão implícita sobre a língua, porém achamos também oportuna uma reflexão explícita feita com alguma periodicidade, porque esta permite fornecer aos alunos sínteses explicativas, exemplos e exercícios de aplicação e de treino previamente preparados.

Finalmente, esta aula, como quase todas as restantes inclui actividades de reflexão vocabular, neste caso específico um jogo de palavras cruzadas e um jogo da força sobre áreas vocabulares relativas a especialidades médicas e alimentação saudável, justamente o sub-tema da aula. A reflexão vocabular desenvolve a competência lexical de qualquer falante, porque o obriga a reflectir sobre as palavras, sobre as relações entre elas (de semelhança, de oposição, de sentido, gráficas e ortográficas), sobre a sua definição, sobre a sua origem, sobre a sua constituição morfológica e semântica e sobre os contextos em que são utilizadas, competência esta que não é suficiente, por si só, para se poder entender e falar uma língua mas que é uma das suas componentes importantes. Estes jogos lexicais, de palavras cruzadas, da força, de falsos gémeos, de caça ao intruso, de definições livres e de associações, são também muito motivadores num processo de ensino/aprendizagem em contextos formais, porque os jogos suscitam conotações muito positivas, relacionadas com a ocupação de tempos livres e com momentos de lazer e de descontração, o que ajuda a relaxar o aluno.

Pelas razões aduzidas, em separado para cada tipo de actividade, parece-nos importante propor em cada aula disponibilizada na Plataforma o maior número possível destas actividades, pelo potencial de aprendizagem e de desenvolvimento de capacidades que todas elas proporcionam.

5.- CONCLUSÃO.

Estamos convictas que, dadas as características dos EILCs e dada a heterogeneidade do público que os frequenta, a organização modular tripartida dos mesmos e a utilização de um LMS para implementar um dos seus módulos é uma solução com imensas potencialidades linguísticas, culturais e pedagógicas. Além de que a modalidade do curso escolhida, e-learning blended, tem para o aluno a vantagem de conciliar o desenvolvimento da sua autonomia na procura do conhecimento e da aprendizagem; de ter ao lado um docente/monitor que organizou as situações de aprendizagem, que apoia e que ajuda a resolver problemas; de lhe dar a conhecer materiais de referência em linha, aos quais pode recorrer quando e onde necessitar, e de lhe proporcionar aulas extra que, se sentir necessidade e vontade, pode fazer fora da instituição, de forma a recuperar ou a desenvolver e aprofundar o seu domínio da língua em aprendizagem.

6.- REFERÊNCIAS.

- CARVALHO, A. (1993): Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras. *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (2), 117-124. Braga: I.E. Universidade do Minho. Retrieved 17-07-2008, from: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/518/1/1993%2c6%282%29%2c117-124%28AnaAmeliaAmorimCarvalho%29.pdf>
- DEL DUJO, A.; GARCIA, A. e GRANDE, M., (1999): *Movilidad y competencias clave. Exigências de la formación en el siglo XXI*. In *Cambio educativo : presente y futuro : Comunicaciones*, VII Congreso nacional de teoría de la educación, Oviedo, 19,20 y 21 [Abril] de 1999 / coord. por Teófilo Rodríguez Neira, 1999, ISBN 84-8317-139-2, pags. 253-264. Retrieved 17-07-2008, from http://dialnet.unirioja.es/servlet/monografia?clave_monografia=1186
- LIMA, J. e CAPITAO, Z. (2003): *e-Learning e e-Conteúdos – Aplicações das Teorias Tradicionais e Modernas de Ensino e Aprendizagem à Organização e Estruturação de E-Cursos*. Lisboa: Centro Atlântico, Lda.
- MARTNEZ, I. (dir.) (2007): *Diccionario de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*. en-CLAVE-ELE/ CLE Internacional.
- MCARTHUR, T. (1989): *A Foundation Course for Language Teachers*. Cambridge: University Press.

- MELO, S. (2004): A utilização das TIC no ensino-aprendizagem de línguas: o projecto Galanet no contexto europeu de promoção da intercompreensão em Línguas Românicas. O caso do PLE. *Idiomático – Revista Digital de Didáctica de PLNM*, nº 2. Retrieved 17-07-2008, from <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/02/01.html>
- MONTI,S; SAN VICENTE, F. (2006): Evaluación de plataformas y experimentación en Moodle de objetos didácticos (nivel A1/A2) para el aprendizaje. In *redELE* (red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera), nº 8. Retrieved 17-07-2008, from http://www.mec.es/redele/revista8/Monti_SanVicente.pdf
- PEREZ, A. (2000). Cómo aprender en el siglo de la información: claves para una enseñanza más comunicativa. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, ISSN 1134-3478, Nº 14, 2000. (Retrieved 17-07-2008).
- (2001): *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Conselho da Europa. Porto: Edições Asa. Retrieved 17-07-2008, from: http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id_produto=661536
- RAMOS,D. (2005): Aspectos pedagógicos e tecnológicos da concepção e desenvolvimento de propostas de E –Learning. Retrieved 17-07-2008, from <http://gemini.ricesu.com.br/colabora/n9/index1.htm>
- REIS, H. (sd): Modelos de tutoria no ensino a distância. *Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação*. Retrieved 17-07-2008, from:
http://bocc.ubi.pt/pag/_texto.php3?html2=reis-hiliana-modelos-tutoria-no-ensino-distancia.html
- SÉRÉ, A. (2006): Intercambios universitarios: ¿continuidad y/o ruptura? Análisis de biografías lingüísticas. *Encuentro* 16, 95–109.

Notas:

[¹] http://ec.europa.eu/education/news/erasmus20_en.html

[²] <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1698&format=HTML&aged=0&language=PT&guiLanguage=fr>

[³] <http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/statisti/table107.pdf>

[⁴] <http://www.socleo.pt/old/menu/socrates/ilpc.htm>

[⁵] <http://alv.addition.pt/np4/erasmus>

[⁶] <http://alv.addition.pt/np4/erasmus>

[⁷] http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/eilc/summer08_en.html#pt

- [⁸] http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/eilc/summer08_en.html#pt
[⁹] <http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/statisti/table11.pdf>
[¹⁰] http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/eilc/summer08_en.html#pt e
http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/eilc/winter09_en.html#pt
[¹¹] <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/>
[¹²] <http://www.linguanet-europa.org/plus/pt/home.jsp>
[¹³] <http://www.cmcproject.it/portugal/default.htm>
[¹⁴] <http://www.rtp.pt/rtpi/?headline=31&visual=3>
[¹⁵] <http://ciberduvidas.sapo.pt/index.php>
[¹⁶] <http://lxconj.di.fc.ul.pt/>
[¹⁷] http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php?sitepal
[¹⁸] mms://195.245.176.20/rtpfiles/videos/auto/cuidadolingua/clingua_22122006.wmv
[¹⁹] <http://www.cplp.org/>
[²⁰] http://www.ippar.pt/patrimonio/patrim_mundial.html
[²¹] <http://www.ipmuseus.pt/>
[²²] <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/cinema/index.html>
[²³] <http://www.citi.pt/gilvicenteonline/index.html>
[²⁴] <http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Português/links/Paginas/AutoresNacionaisPaginasPessoais.aspx>
[²⁵] http://www.ficcoes.org/biblioteca_conto/index.html
[²⁶] <http://www.citi.pt/belgais/>
[²⁷] http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php?sitepal

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

GONÇALVES, Teresa (2009). LMS: estratégia complementar de aprendizagem de línguas no âmbito dos eilcs?. En SAN MARTÍN ALONSO, A. (Coord.) *Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 1. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_goncalves.pdf
ISSN: 1138-9737