



Inês Alexandra Alves dos Santos

Construção de dinâmicas interculturais em PLE. Projeto de potenciação e observação.

Projeto de Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda, na área de especialização em linguística aplicada, orientada pela Doutora Ana Paula Loureiro e coorientada pela Mestre Celeste Vieira (UC_D, Projeto de Ensino a Distância da Universidade de Coimbra), apresentada ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

2018



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

Construção de dinâmicas interculturais em PLE. Projeto de potenciação e observação.

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Projeto de Mestrado
Título	Construção de dinâmicas interculturais em PLE. Projeto de potenciação e observação.
Autora	Inês Alexandra Alves dos Santos
Orientadora	Doutora Ana Paula Loureiro
Coorientadora	Mestre Maria Celeste Vieira (UC_D)
Júri	Presidente: Doutora Cristina dos Santos Pereira Martins Vogais: 1. Doutor João Nuno Paixão Corrêa-Cardoso 2. Doutora Ana Paula Oliveira Loureiro
Identificação do curso	2º Ciclo em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLELS)
Área Científica	Linguística Aplicada
Data da defesa	29/10/2018
Classificação	14 valores



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Índice

<i>Índice de ilustrações</i>	6
<i>Índice de tabelas</i>	7
<i>Índice de gráficos</i>	8
<i>Resumo</i>	9
<i>Abstract</i>	11
<i>Agradecimentos</i>	13
<i>Introdução</i>	14

Parte I - Pressupostos Teóricos

<i>1. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>	16
<i>1.1. A importância do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas no ensino de línguas</i>	16
<i>1.2. Aquisição e aprendizagem de línguas</i>	18
<i>1.3. Tipos de competências</i>	18
<i>1.3.1. Competências gerais</i>	18
<i>1.3.2. Competências comunicativas</i>	20
<i>1.3.2.1. Competência linguística</i>	20
<i>1.3.2.2. Competência sociolinguística</i>	21
<i>1.3.2.3. Competência pragmática</i>	21
<i>1.3.2.3.1. Competência discursiva</i>	22
<i>1.3.2.3.2. Competência funcional</i>	22
<i>1.4. Organização da aprendizagem: níveis de proficiência</i>	23
<i>1.5. Intervenientes no processo de ensino/aprendizagem</i>	26
<i>1.6. Avaliação</i>	27

2.	<i>O Ensino de língua: língua e cultura. Identificação de uma problemática</i>	29
2.1.	<i>A interculturalidade na sociedade em que nos inserimos</i>	29
2.1.1.	<i>Competência cultural</i>	29
2.1.2.	<i>Competência plurilingue e pluricultural</i>	30
3.	<i>O contexto de imersão</i>	32
3.1.	<i>A cultura no contexto de imersão vs. a cultura a partir dos manuais</i>	33
4.	<i>Metodologias de ensino</i>	35
4.1.	<i>Principais métodos de ensino de língua não materna</i>	35
4.2.	<i>Abordagem Comunicativa</i>	36
5.	<i>Modalidades de ensino</i>	39
5.1.	<i>Ensino a distância</i>	39
5.1.1.	<i>Modalidades de EaD</i>	42
5.2.	<i>Plataformas Learning Management Systems (LMS)</i>	43
5.2.1.	<i>Moodle</i>	44
5.2.1.1.	<i>Fóruns de discussão</i>	44

Parte II - O Projeto

1.	<i>Enquadramento</i>	45
1.1.	<i>Ponto de partida</i>	45
1.2.	<i>Apresentação</i>	47
1.2.1.	<i>Designação</i>	48
1.2.2.	<i>Objeto e objetivos</i>	48
1.2.3.	<i>Condições de implementação</i>	49

2.	<i>Construção do curso</i>	51
2.1.	<i>Questionário de análise de necessidades</i>	51
2.2.	<i>Atividades e formato(s) de participação</i>	53
2.2.1.	<i>Conteúdos: unidades temáticas</i>	53
2.3.	<i>Planificação e calendarização</i>	63
2.4.	<i>Seleção dos participantes</i>	64
3.	<i>Funcionamento do curso: observação e análise dos resultados</i>	66
3.1.	<i>Perfil dos participantes</i>	66
3.2.	<i>Perfil das participações</i>	66
3.3.	<i>Resultados</i>	68
3.3.1.	<i>Critérios de avaliação</i>	68
3.3.1.1.	<i>Número de acessos à plataforma moodle</i>	68
3.3.1.2.	<i>Número de participações</i>	69
3.3.1.3.	<i>Extensão dos enunciados</i>	71
3.3.1.4.	<i>Registo de língua e formas de tratamento adotadas</i>	76
3.3.1.5.	<i>Momentos de interação</i>	80
	<i>Conclusões</i>	83
1.1.	<i>Limitações e potencialidades do projeto</i>	84
	<i>Referências Bibliográficas</i>	86
	<i>Webgrafia</i>	88

Índice de ilustrações

<i>Ilustração 1 –Ficha da primeira atividade proposta (imagem retirada da plataforma moodle)</i>	55
<i>Ilustração 2- Ficha da segunda atividade proposta (imagem retirada da plataforma moodle)</i>	56
<i>Ilustração 3- Ficha da terceira atividade proposta (imagem retirada da plataforma moodle)</i>	57
<i>Ilustração 4 – Ficha da quarta atividade proposta (imagem retirada da plataforma moodle)</i>	58
<i>Ilustração 5 – Ficha da quinta atividade proposta (imagem retirada da plataforma moodle)</i>	59
<i>Ilustração 6 – Desafio proposto (retirado da plataforma moodle).....</i>	60
<i>Ilustração 7 - Desafio proposto (retirado da plataforma moodle)</i>	61
<i>Ilustração 8 - Desafio proposto (retirado da plataforma moodle)</i>	61
<i>Ilustração 9 - Desafio proposto (retirado da plataforma moodle)</i>	62
<i>Ilustração 10 - Desafio proposto (retirado da plataforma moodle)</i>	63
<i>Ilustração 11 – Exemplo de um caso em que podemos observar o registo de língua e as formas de tratamento utilizados pelos participantes (retirado da plataforma moodle)</i>	78
<i>Ilustração 12 - Exemplo de um caso em que podemos observar o registo de língua e as formas de tratamento utilizados pelos participantes (retirado da plataforma moodle)</i>	79
<i>Ilustração 13 – Exemplos de situações de interação retirados da plataforma moodle</i>	82

Índice de tabelas

<i>Tabela 1 – calendarização das atividades do curso</i>	<i>64</i>
<i>Tabela 2 – Síntese das atividades realizadas no decorrer do curso</i>	<i>69</i>
<i>Tabela 3 – Sistematização da extensão dos enunciados na primeira atividade.....</i>	<i>72</i>
<i>Tabela 4 - Sistematização da extensão dos enunciados na segunda atividade.....</i>	<i>73</i>
<i>Tabela 5 - Sistematização da extensão dos enunciados na terceira atividade</i>	<i>73</i>
<i>Tabela 6 - Sistematização da extensão dos enunciados na quarta atividade.....</i>	<i>74</i>
<i>Tabela 7 - Sistematização da extensão dos enunciados na quinta atividade</i>	<i>75</i>
<i>Tabela 8 – Número de participantes em cada atividade</i>	<i>80</i>
<i>Tabela 9 – Relação entre o número de participantes em cada atividade e o número de publicações em cada atividade. Situações de interação</i>	<i>80</i>

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Número de entradas diárias feitas pelos participantes na plataforma moodle..68

Gráfico 2 – Comparação entre o número de entradas na plataforma moodle e o número total de atividades realizadas 71

Gráfico 3 – Quantidade de enunciados produzidos segundo a escala que anteriormente definimos em percentagem e número absoluto. 75

Gráfico 4 – Número médio de palavras produzido em cada um dos níveis de análise 76

Resumo

Tendo em conta a facilidade de movimentação, à escala global, associada ao desenvolvimento tecnológico das últimas décadas somos confrontados com uma mudança nas formas de atuação dos agentes educativos. Neste sentido, a capacidade de utilização de várias línguas para comunicar, com recurso a experiência e competência em várias culturas, é algo que deve ser largamente valorizado, incentivando-se a sua promoção.

Ao consultarmos documentos de referência, como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, formulado pelo Conselho da Europa, rapidamente nos apercebemos da importância da aprendizagem de línguas e da sensibilização para questões interculturais em regime formal de sala de aula com o objetivo de fomentar atitudes de interajuda e tolerância para com a diferença. Esta sensibilização permitirá o desenvolvimento de novas competências, nomeadamente a competência plurilingue e pluricultural, que convergirão na promoção das relações com os outros e com novas situações. Como resultado, teremos um aprendente que atinge um perfil pluricultural, com domínio sobre as culturas das sociedades estudadas, tendo à sua disposição formas para colmatar eventuais falhas nos seus conhecimentos linguísticos.

Decidimos ser este o nosso foco de ação. A perceção empírica que desenvolvemos a partir do contacto com alunos em contextos distintos, bem como através do preenchimento de um inquérito de análise de necessidades, foi de que a partilha intercultural entre estudantes e falantes nativos era pouco significativa.

Nesse sentido, elaborámos o presente trabalho de projeto que se divide em duas partes: a primeira onde incluímos pressupostos teóricos que nos parecem importantes no âmbito deste estudo, dos quais destacamos o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas; e a segunda, onde fazemos uma descrição exaustiva do projeto que desenvolvemos.

Tivemos como objetivos gerais prolongar o contacto de aprendentes de português, em contexto de pós-mobilidade (com algum capital cultural resultante do contexto de imersão) através de um espaço de partilha intercultural. Dadas estas circunstâncias, desenvolvemos uma ideia que reunisse condições para ser colocada em prática online, contando, desta forma, com as vantagens inerentes à modalidade de ensino a distância: permitindo a separação física no espaço e no tempo.

Especificamente, desenvolvemos um curso que, esperamos (i) por um lado, servisse de estratégia para o desenvolvimento nos alunos de competências interculturais despertando a sua curiosidade em relação a esta temática e, (ii) por outro, de base empírica para a observação do desenvolvimento de dessas mesmas dinâmicas.

O apoio do UC_D, Projeto Especial de Ensino a Distância da Universidade de Coimbra permitiu que, para além de desenvolvermos uma versão teórica do projeto, colocássemos em marcha uma versão piloto.

Nesta versão piloto, que teve a duração de 36 dias, optámos por tratar assuntos familiares para os estudantes que, naturalmente, fazem parte dos conteúdos programáticos tratados nos cursos de português, língua estrangeira (PLE), e podem ser encontrados nos manuais da área.

Como forma de analisar os resultados obtidos, definimos cinco instrumentos de avaliação que acreditamos serem produtivos e nos permitem tirar algumas conclusões: número de acessos de cada participante à plataforma moodle, número de participações em cada atividade proposta, extensão dos enunciados produzidos, registo de língua e as formas de tratamento adotadas nesses mesmos enunciados e comunicação ativa com outros membros do grupo, obtendo-se momentos de interação.

Em relação aos nossos objetivos gerais, concluímos que conseguimos, de facto, prolongar o contacto dos participantes com a língua portuguesa através de atividades que possibilitam a observação e o desenvolvimento de dinâmicas interculturais.

Relativamente à aceitação deste tipo de prática, verificámos que o interesse inicial dos alunos vai sendo cada vez menor, com um número de entradas e atividades realizadas pelos participantes substancialmente mais elevado nos primeiros dias de curso.

Salientamos o interesse de alguns alunos que, voluntariamente, se mostraram colaboradores ao longo de todo o projeto proporcionando momentos de partilha e de discussão de ideias interpares em três das cinco atividades propostas.

De forma geral, concluímos que os alunos que chegaram à interação se mostraram muito interessados nas ideias transmitidas pelos restantes participantes manifestando atitudes de profundo respeito pelas diferenças evidenciadas ao longo dos atos comunicativos.

Palavras-chave: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, interculturalidade, dinâmicas interculturais, ensino a distância, ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira, projeto de potenciação e observação.

Abstract

Considering the facility of movement, on a global scale, associated with the technological development of the last decades, we are confronted with a change in the forms of action of the educational agents. In this change were included new ways to reach the students and, therefore, to establish some contact with them.

When we look at important documents, such as the Common European Framework of Reference for Languages, formulated by the Council of Europe, we quickly realize the importance of learning a language and the necessity of awareness of intercultural issues in the formal classroom system with the aim of fostering attitudes of self-help and tolerance towards the difference. This awareness will allow the development of new competences, such as plurilingual and pluricultural competence, which will converge in the promotion of peaceful relations with others. As a result, we will have a learner who reaches a multicultural profile, with respect for the cultures of the studied societies.

So, we decided to be our focus of action as a way to try to fill a gap felt by the students exactly in this area. The empirical perception that we developed from the contact with students in different contexts, was that the intercultural sharing between students and native speakers was hard and insignificant.

In this sense, we have elaborated the present project work, which is divided into two parts: the first one where we include theoretical assumptions that seems important to us in this study, such as the Common European Framework of Reference for Languages and the second one where we make a description of the project we have developed.

We have as general objectives: extend the contact of learners of Portuguese, in the context of post-mobility (with some cultural capital resulting from the immersion context) through an intercultural sharing space. Given these circumstances, we developed an idea that could be put into practice online, counting in this way with the advantages inherent to the modality of distance learning: physical separation in space and time.

Specifically, we developed a course that, (i) in one hand, would serve as a strategy for the development of intercultural competences in students, raising their curiosity about this subject and, (ii) on the other, serve as an empirical basis for observing the development of intercultural dynamics.

The support of the UC_D, Special Project of Distance Learning of the University of Coimbra allowed that in addition to developing a theoretical version of the project, we could have a pilot version.

In this pilot version, which lasted 36 days, we had a total of 11 foreign elements and 3 elements natives of Portuguese.

We decided to treat family matters for students. These subjects are, of course, part of the Portuguese as a Foreign Language courses' programs.

As a way to analyze the results obtained, we defined five evaluation instruments that we believe are productive for us: number of accesses of each participant into the moodle platform, number of participations in each proposed activity, extension of the statements produced, language registration and treatment forms adopted and interaction moments.

We conclude that we have been able to prolong the participants' contact with the Portuguese language through activities that allow the observation and development of intercultural dynamics.

Regarding the acceptance of this type of practice, we noticed that the initial interest of the students is becoming smaller, with a number of entries and activities carried substantially higher in the first days of the course.

We highlight the interest of some students, who volunteered to be collaborators in this project, providing moments of sharing and discussion.

In general, we conclude that the students who came to the interaction were very interested in the ideas conveyed by the other participants manifesting attitudes of deep respect for the differences evidenced through the communicative acts.

Keywords: Common European Framework of Reference for Languages, intercultural dynamics, distance learning, teaching and learning portuguese as a foreign language, project of potentiating and observing

Agradecimentos

Alcançar esta etapa não teria sido possível sem a colaboração, auxílio, carinho e dedicação de várias pessoas ao longo de todo o percurso da minha formação. Por esta razão, quero aproveitar esta oportunidade para agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu sucesso e chegada até aqui.

Agradeço em primeiro lugar a todos os professores que tanto me ensinaram no decorrer da licenciatura e também do mestrado. À doutora Ana Paula Loureiro e à doutora Celeste Vieira por todos os conselhos e sugestões. Pelas palavras sempre amigas e encorajadoras.

Aos meus pais, pelo amor, dedicação e educação. Tudo o que sou, devo-o a vocês.

À minha irmã, Cláudia, por todo o amor, amizade e compreensão. Obrigada por seres minha irmã.

Ao meu cunhado, António, por ser o irmão que nunca tive.

Aos meus avós, Arménio, Jorge e Mila, que não estando mais entre nós, permanecem para sempre no meu coração. Onde quer que estejam, sei que se sentem orgulhosos pelas minhas conquistas. À “vóvó” Lurdes, por tudo.

Ao Ricardo, pelo permanente incentivo e preocupação com que sempre acompanhou este trabalho. Obrigada pela paciência e pelo amor demonstrados em todos os momentos.

Aos meus amigos, a quem tenho muito a agradecer pela infinita disponibilidade, carinho e paciência que sempre tiveram.

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido com base na construção de um projeto de partilha cultural com aplicabilidade nas atividades de investigação em PLELS e/ou de ensino do Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda.

A escolha deste tema prendeu-se com a constatação de natureza empírica, através de perceções construídas pelos próprios aprendentes acerca do processo de aprendizagem e as suas circunstâncias, em particular o contexto de imersão, de que questões interculturais pareciam não ser tratadas de forma vigorosa no ensino de PLE. Chamou-nos particularmente a atenção o modo como eram perspectivadas as aprendizagens relacionadas com os planos interpessoal e intercultural.

Ao consultarmos documentos de referência, como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, formulado pelo Conselho da Europa, rapidamente nos apercebemos da importância da sensibilização dos alunos para questões interculturais com o objetivo de fomentar atitudes de interajuda e tolerância para com a diferença.

Perante esta situação, os nossos principais objetivos recaem sobre a necessidade de criar um espaço que permita prolongar o contacto com os alunos em contexto de pós-mobilidade, com algum capital cultural resultante do contexto de imersão, desenvolvendo com eles algumas atividades que nos permitirão potenciar e observar dinâmicas interculturais.

Este espaço, concebido para trabalhar com estudantes de várias línguas maternas e níveis de proficiência, como já referimos, quando estes se encontrassem em período pós-mobilidade, foi desenvolvido para que reunisse condições para ser colocado em prática num ambiente virtual - *online*.

Assim, para alcançarmos os objetivos apresentados na presente Introdução, o nosso trabalho dividiu-se em duas partes.

A primeira parte, com 5 capítulos, é onde apresentamos os pressupostos teóricos que sustentam este projeto. Seguiram-se as linhas orientadoras do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (capítulo 1) e analisaram-se temas importantes para este trabalho com base na opinião de vários autores: O ensino de línguas: língua e cultura. Identificação de uma problemática (capítulo 2); O contexto de imersão (capítulo 3); Metodologias de Ensino (Capítulo 4) e Modalidades de Ensino (Capítulo 5).

A segunda parte, com 3 capítulos, relaciona-se com a conceção e estruturação do projeto. Conta com a explicação detalhada de todas as etapas experienciadas até à sua fase final. No

Enquadramento (capítulo 1) procedemos à sua apresentação explicitando o ponto de partida, designação objeto e objetivos e condições de implementação. Na secção referente à construção do curso (capítulo 2) tratamos questões relacionadas com o questionário de análise de necessidades e o processo de conceção do curso: atividades e formato(s) de participação; conteúdos: unidades temáticas, questões de planificação e calendarização e seleção dos participantes. Na parte destinada ao funcionamento do curso: observação e análise de resultados (capítulo 3) analisamos o perfil dos participantes e o perfil das participações e apresentamos a partir de critérios de avaliação os dados que nos foi possível recolher.

Por fim, nas Considerações Finais, procedemos a uma reflexão sobre as conclusões a que chegámos, incluindo as limitações e potencialidades próprias de um projeto desta natureza.

Parte I – Pressupostos Teóricos

1. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

1.1. A importância do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas no ensino de línguas

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas é um documento elaborado pelo Conselho da Europa que possui como um dos seus principais objetivos regularizar o processo de ensino e aprendizagem de línguas europeias. Foi construído para possibilitar a sinergia entre profissionais que trabalham na área das línguas vivas, provenientes de diferentes sistemas educativos europeus e aprendentes. Fornece uma base comum, com objetivos, conteúdos e métodos bem definidos que permitirá a elaboração de programas mais transparentes e de materiais pedagógicos adaptados às necessidades dos seus utilizadores, de uma forma regulamentada.

A unidade de todos os membros do Conselho da Europa na construção deste instrumento permitiu que chegássemos ao segundo objetivo por nós definido: desenvolver atitudes de compreensão e respeito pela diversidade linguística e cultural no território europeu com ações que promovam a interação entre as diferentes partes e, conseqüentemente, a perceção da diferença e a sua aceitação.

Interessa-nos salientar a relevância das políticas que têm em vista sentimentos de partilha cultural e tolerância pela diferença. Dar um maior conhecimento do património linguístico e cultural europeu aos cidadãos, de forma a que se alcance uma maior interação e mobilidade dentro deste mesmo espaço, é visto como premissa fundamental. Este cenário leva-nos à construção de sociedades desenvolvidas, em que cada indivíduo mostra conhecimento e respeito, não só pela sua língua materna, como também pelas línguas dos outros elementos da comunidade, construindo-se uma competência comunicativa para a qual contribui o conhecimento das línguas, e onde estas se interrelacionam e interagem - plurilinguismo. Neste caso, torna-se cenário ideal que os interlocutores estabeleçam uma comunicação em que várias línguas são utilizadas em simultâneo e, sendo assim, o paradigma de o “falante ideal” ser proficiente num pequeno número de línguas deixa de ser esperado, passando o desejável a ser que a oferta das línguas em instituições de ensino seja diversificada de forma a que os seus estudantes tenham a possibilidade de desenvolver uma competência plurilingue.

Por fim, mas não menos importante é o terceiro objetivo que definimos, que se encontra relacionado com o fornecimento de informações que permitam aos aprendentes autoavaliar os seus níveis de proficiência. Como resultado, teremos alunos informados e autónomos, conscientes da sua própria evolução no processo de desenvolvimento da interlíngua¹, capazes de gerir de modo eficaz fatores importantes nos processos de aprendizagem, como motivação ou perseverança.

Apresentados os principais propósitos do QECRL, podemos concluir que este instrumento assenta em premissas que refletem condutas **multiusos** (“utilizáveis para toda a variedade de finalidades envolvidas no planeamento e na disponibilização de meios para a aprendizagem de línguas”), **flexíveis** (“adaptáveis à utilização em diferentes circunstâncias”), **abertas** (“capazes de ser aumentadas e aperfeiçoadas”), **dinâmicas** (“em evolução contínua, correspondendo à experiência do seu uso”), **amigáveis** (“apresentadas sob uma forma rapidamente compreensível e utilizável por todos a quem se dirige”), **não-dogmáticas** (“não ligadas, de modo irrevogável e exclusivo, a nenhuma das teorias e práticas concorrentes da Linguística ou das Ciências da Educação”). (QECRL, p. 27)

O documento encontra-se dividido em nove capítulos, cada um deles dedicado a um aspeto importante do processo de ensino/aprendizagem de línguas: (1) “O Quadro Europeu Comum de Referência no seu contexto político e educativo”; (2) “Abordagem adotada”; (3) “Níveis Comuns de Referência”; (4) “O uso da língua e o utilizador/aprendente”; (5) “As competências do utilizador/aprendente”; (6) “Aprendizagem e ensino de línguas”; (7) “As tarefas e o seu papel no ensino de línguas”; (8) “Diversificação linguística e currículo”; e, finalmente, (9) “Avaliação”.

Ao longo dos seus nove capítulos podemos encontrar descritores que permitem avaliar o desempenho dos aprendentes, situando-o em níveis, que trataremos de forma pormenorizada mais adiante.

¹ Sistemas de conhecimento linguístico de transição utilizados pelo aprendente tardio durante o seu processo de aprendizagem de uma língua não materna. Estes sistemas apresentam uma gramática própria, que acusa as especificidades do processo de aquisição/aprendizagem de uma língua não materna (Selinker, 1972).

Nas subsecções que se seguem, iremos abordar alguns assuntos que julgamos serem relevantes para o nosso trabalho e que se encontram tratados em alguns capítulos do QECRL.

1.2. Aquisição e aprendizagem de línguas

Neste ponto, são esclarecidos conceitos relacionados com a aprendizagem de línguas, tais como a diferenciação entre aquisição e aprendizagem. Tomamos, então, contacto com uma das questões fulcrais na área da aprendizagem de línguas não maternas: a forma como a terminologia deve ser utilizada para descrever o processo de contacto do utilizador com uma nova língua.

Entendemos que “aquisição de língua” é o termo utilizado para nos referimos às “interpretações da língua por parte de falantes não nativos em termos das teorias correntes da gramática universal”. Fazemos uso deste termo quando no queremos referir ao “ao conhecimento não orientado e à capacidade de utilização de uma língua não materna, resultantes quer da exposição direta ao texto quer da participação direta em acontecimentos comunicativos” (QECRL, p. 195). O termo “aprendizagem da língua” surge quando nos queremos referir a um processo planeado de aprendizagem, especialmente quando este ocorre em ambiente institucional – “pode ser utilizado como termo geral ou restrito ao processo pelo qual é obtida uma capacidade linguística como resultado de um processo planeado, especialmente pelo estudo formal, num ambiente institucional” (QECRL, p. 195).

1.3. Tipos de competências

Definem-se, neste documento, os diferentes tipos de competências que podemos desenvolver no processo de ensino/aprendizagem de línguas: (i) as competências gerais, que não estão exclusivamente relacionadas com o ensino/aprendizagem de línguas; e (ii) as competências comunicativas, que abarcam a competência linguística, a competência sociolinguística e a competência pragmática. Para além destes dois grandes grupos de competências, contempla-se também, no âmbito das competências gerais, o desenvolvimento de competências interculturais (que referiremos numa outra secção do nosso trabalho). (QECRL, cap.5)

1.3.1. Competências gerais

As *competências gerais* dizem respeito às competências que mobilizamos para várias atividades do cotidiano, não sendo exclusivas do processo de ensino/aprendizagem de línguas. Incluem o *conhecimento declarativo* (“saber”), a *competência de realização* (“saber-fazer”), a *competência existencial* (“saber-estar” e “saber-ser”) e a *competência de aprendizagem* (“saber- aprender”) (QECRL, p.147-156).

O *conhecimento declarativo* (“saber”) está relacionado com o conhecimento do mundo. Inclui ideias gerais que formulamos com base no que conhecemos do funcionamento do mundo e de alguns dos seus mecanismos. Podemos descrever estas ideias através de vocabulário adquirido na primeira infância e desenvolvido na adolescência e vida adulta.

Integra, também, algum conhecimento sociocultural trazido pelo aprendente (compreensão da sociedade e da cultura dominante em que a língua falada adquire importância) e consciência intercultural (que envolve a compreensão da existência de uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pela língua materna do aprendente). (QECRL, p. 148).

As capacidades práticas e *competências de realização* dizem respeito a ações que, num primeiro momento, exigem alguma concentração e processamento, sendo posteriormente, por influência da prática, automatizadas.

Não menos importante é a *competência existencial*, associada a fatores pessoais do aprendente, como a personalidade, os conhecimentos, valores e crenças. Estas características pessoais adquirem especial importância dada a sua interferência no modo como se desencadeiam os atos comunicativos e na forma como ocorre o processo de aprendizagem.

A *competência de aprendizagem* define-se como a capacidade de o aprendente participar em novas experiências ou adquirir novos conhecimentos, modificando, por vezes, ideias pré-existentes. Associadas a esta competência, é muito importante que surja, antes de mais, a consciência da língua e da comunicação: “A sensibilização à língua e ao seu uso implicam um conhecimento e uma compreensão dos princípios subjacentes à organização e à utilização das línguas, de tal forma que uma nova experiência possa ser integrada num quadro organizado e ser acolhida como um enriquecimento.” (QECRL, p.154). Para além desta componente, a aprendizagem de outras línguas envolve outras capacidades, nomeadamente: capacidades fonéticas (“capacidade de aprender a distinguir e a produzir sons desconhecidos e esquemas prosódicos; capacidade de produzir e encadear sequências de sons desconhecidos; capacidade, como ouvinte, de decompor um contínuo sonoro numa sequência estruturada de elementos fonológico - ou seja, dividi-lo em elementos distintos e significativos”) (QECRL, p.154-155), as capacidades de estudo (predisposição para fazer um uso positivo das oportunidades de aprendizagem oferecidas, preferencialmente, por instituições de ensino) e as capacidades

heurísticas (que envolvem capacidade para conhecer novas ideologias e experiências, capacidade para utilizar a língua-alvo “de modo a encontrar, a compreender e, se necessário, a transmitir uma informação nova (nomeadamente utilizando as fontes de referência na língua-alvo” (QECRL, p. 156) e capacidade para utilizar novas tecnologias...) (QECRL, p. 155-156).

1.3.2. Competências comunicativas

As competências comunicativas remetem para a necessidade de o utilizador dominar os recursos formais de uma língua, tornando-se capaz de produzir mensagens coerentes e perceptíveis, pragmaticamente e contextualmente adequadas.

Esta competência, mais especificamente relacionada com a língua, encontra-se dividida em três componentes principais: (i) competências linguísticas, (ii) competências sociolinguísticas e (iii) competências pragmáticas (QECRL, p.156). Assim, para que possamos pô-la em prática, é necessário convocar, entre outros, conhecimentos lexicais, morfológicos e sintáticos, bem como outras dimensões que constituem a língua enquanto sistema, nomeadamente, as regras que regem o seu uso prático e os diferentes contextos de interação social (convenções sociais, regras de boa educação ou padrões que regem a interação entre diferentes gerações, etc.) (QECRL, p. 156).

1.3.2.1. Competência linguística

O domínio da competência linguística é indispensável para que o ato comunicativo seja satisfatório. Esta competência engloba diferentes subcompetências: a **competência lexical**, que consiste no conhecimento e capacidade para utilizar o vocabulário de uma língua; a **competência gramatical**, definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e capacidade para os utilizar; a **competência semântica**, entendida como a consciência que o utilizador possui sobre a forma como o significado se organiza; a **competência fonológica**, que envolve o conhecimento, a perceção e a produção de unidades fonológicas, traços fonéticos distintivos e alguns conceitos como redução vocálica; a **competência ortográfica**, que pressupõe o conhecimento dos símbolos com os quais se compõem enunciados escritos e das regras que ditam a forma como estes se organizam; e, finalmente, a **competência ortoépica**, que consiste na correta pronúncia de palavras (QECRL, p. 156-158).

De forma a que o leitor tenha uma percepção prática destes conceitos, todos eles surgem acompanhados de descritores, primeiramente, de âmbito linguístico geral e, depois, relativos a componentes mais específicas. Estes descritores são-nos apresentados através atividades específicas que o utilizador deve ser capaz de dominar em cada nível de proficiência, do A1 ao C2. Desta forma, o aprendente consegue perceber, de uma forma relativamente simples, o nível que se aproxima mais dos conhecimentos que mobiliza.

1.3.2.2. Competência sociolinguística

Este tipo de competências diz respeito aos conhecimentos e às capacidades necessárias para que o utilizador consiga lidar com a dimensão social do uso da língua (QECRL, p. 169). Aqui, são tratadas competências relacionadas com os seguintes aspetos do funcionamento das línguas: marcadores linguísticos de relações sociais (uso e escolha das formas de saudação e das formas de tratamento), regras de delicadeza (variam de cultura para cultura e são, muitas vezes, responsáveis por mal-entendidos), expressões populares (fórmulas fixas que reforçam atitudes correntes e contribuem para a cultura popular), registos (expressões que permitem adequar o enunciado linguístico ao contexto) e dialetos e sotaques (peculiaridades linguísticas e culturais comuns a grupos formados segundo a classe social, a origem regional ou nacional, o grupo étnico ou profissional, etc.). Para este conjunto de competências é-nos apresentado, mais uma vez, um quadro, que permite avaliar o nível de proficiência do aprendente no que diz respeito à adequação sociolinguística em concreto (QECRL, p.169-174).

1.3.2.3. Competência pragmática

A competência pragmática é a área que estuda os princípios segundo os quais as mensagens são organizadas, estruturadas e adaptadas, realizando funções comunicativas e sequenciadas de acordo com esquemas de interação e transação (QECRL, p.174-184). O uso correto das convenções que permitem adaptar um texto ou discurso às circunstâncias, o correto desenvolvimento dos temas, de forma coerente e coesa, o uso adequado do discurso falado, a capacidade para prosseguir fluentemente um ato comunicativo, resolvendo eventuais problemas, e a capacidade de exprimir claramente as suas opiniões são alguns dos tópicos relevantes no âmbito do desenvolvimento desta competência na aprendizagem de uma língua.

Mais uma vez, ao longo destas referências vamos tomando contacto com descritores, que, como temos observado ao longo de todo o documento, permitem avaliar as capacidades do utilizador segundo seis níveis de proficiência (QECRL, p. 174).

1.3.2.3.1. Competência discursiva

A competência discursiva é uma das capacidades definidas para as competências pragmáticas. Trata-se da capacidade que o utilizador possui para organizar frases, produzindo discursos aceitáveis.

Neste âmbito, destacamos um dos princípios universais que guiam a interação conversacional, o “princípio de cooperação”, introduzido por H. Grice, em 1975. Este princípio sugere ao utilizador que forneça a sua contribuição no ato comunicativo com qualidade, tentando que seja verdadeiro e forneça apenas as informações de maior relevância, com um modo bem definido: breve, organizado que evite ambiguidades e faltas de clareza.

1.3.2.3.2. Competência funcional

A competência funcional é, também, uma das capacidades definidas para as competências pragmáticas. Diz respeito ao uso do discurso na sua forma falada e aos textos escritos com fins funcionais específicos (QECRL, p. 178). Relaciona-se com o envolvimento dos interlocutores “numa interação na qual cada iniciativa conduz a uma resposta que permite que ela prossiga, de acordo com a sua finalidade, através de uma sucessão de etapas que vão desde a abertura da conversa até à sua conclusão” (QECRL, p. 178). Importa, neste âmbito, clarificar a diferença entre microfunções que são “categorias para o uso funcional de enunciados únicos (normalmente curtos), geralmente como intervenções numa interação” (QECRL, p. 178) como por exemplo: dar ou pedir informações factuais, persuadir, remediar a comunicação, etc. e macrofunções que são “categorias para o uso funcional do discurso falado ou do texto escrito que consistem numa sequência (por vezes longa) de frases” (QECRL, p. 179) como por exemplo: descrever, narrar, argumentar, etc.

Dois fatores importantes na análise do êxito funcional são: a fluência (“capacidade para formular, prosseguir e sair de um impasse”) e a precisão proposicional (“capacidade para exprimir os pensamentos e proposições com o fim de os tornar claros”) (QECRL, p. 182).

1.4. Organização da aprendizagem: níveis de proficiência

O QECRL organiza a sua abordagem em torno de descritores, de grande importância para todos os utilizadores. Estes descritores, maioritariamente do tipo “É capaz de...”, permitem identificar os conhecimentos que o aprendente consegue mobilizar, situando-os e organizando-os em *níveis de proficiência*. Partindo de conjuntos de competências comunicativas, distinguem-se os seguintes níveis gerais: Elementar, Independente e Proficiente. (QECRL, p.59)

O nível Elementar diz respeito aos níveis mais baixos do uso da língua. O utilizador domina apenas tópicos muito simples que lhe são familiares, comunicando de forma limitada.

Segue-se o nível Independente, em que o utilizador é capaz de interagir num leque variado de contextos, tomando consciência das suas capacidades.

Por fim, temos o nível Proficiente, que surge quando o utilizador adquire acesso a uma ampla gama de recursos linguísticos que lhe permitem comunicar de uma forma espontânea e fluente (QECRL, p. 48)

Cada um destes níveis gerais está dividido, por sua vez, em níveis mais estreitos, que iremos apresentar nos parágrafos que se seguem.

Nível Elementar

O nível Elementar pode dividir-se em dois níveis: A1 e A2, sendo que no nível A2 podemos ainda considerar o nível A2+ (QECRL, p.62).

No A1, nível de iniciação, entende-se que o utilizador apresenta competências de interação muito simples, com referência a assuntos familiares, através de enunciados simples: “o utilizador é capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.” (QECRL, p.49)

No A2, nível elementar, “o utilizador é capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em

rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.” (QECRL, p.49)

No nível seguinte, A2+, elementar forte, a conversação apoiada em situações quotidianas previsíveis e familiares é a característica mais marcante deste nível.

Nível Independente

O nível intermédio é comumente dividido em B1 e B2, sendo que podemos também considerar os níveis B1+ e B2+.

O nível B1, limiar ou intermédio, pressupõe que o aprendente consiga interagir num leque variado de contextos, conseguindo lidar facilmente com problemas do dia-a-dia. *“É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.” (QECRL, p.49)*

O nível B1+, limiar forte, conta com as características do anterior adicionando-se a capacidade para trocar alguma quantidade de informação.

O nível B2, também chamado de “nível vantagem” ou “pós-intermédio”, pressupõe que o aluno tome consciência de que as suas competências estão a desenvolver-se e comunique com maior à vontade sobre uma panóplia considerável de temas, demonstrando controlo gramatical. *“É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.” (QECRL, p.49).*

No nível B2+, vantagem forte, a gestão da conversação mostra-se mais desenvolvida com recurso a estratégias de cooperação, relações de coesão/coerência e a estratégias de negociação.

Nível Proficiente

Num patamar avançado, temos os níveis C1 e C2.

No nível C1, considerado o nível de autonomia ou avançado, o utilizador é autónomo, dominando uma ampla gama de recursos linguísticos e comunicando de forma espontânea e fluente. *“É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.”* (QECRL, p.49)

Finalmente no nível C2, também denominado de nível de mestria ou proficiente, o aluno tem a capacidade para adequar e estruturar o seu discurso com o à-vontade característico de um falante nativo. *“É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.”* (QECRL, p.49)

1.4.1. Aprendizagem e contextos de uso

Os contextos de uso da língua determinam o desenvolvimento de competências e capacidades específicas, associadas às diversas *esferas de ação* ou *interesse* e áreas de organização da vida em sociedade.

Segundo o QECRL, estas esferas de ação ou interesse que denominamos *domínios* dividem-se segundo áreas da organização social comum e, achamos importante definir os seguintes quatro: *domínio privado*, que diz respeito a situações em que o indivíduo se apresenta como pessoa privada, focado na sua vida pessoal e familiar; *domínio público*, no qual o indivíduo atua como cidadão e membro de uma sociedade, passando por situações indispensáveis à vida em comunidade; *domínio profissional*, que remete para situações em que o indivíduo está focado

na sua profissão; e *domínio educativo*, situando o indivíduo em contextos de aprendizagem organizada, tipicamente numa instituição de ensino. Ainda nestes domínios existem situações que podem apresentar-se descritas em termos de: local e tempo, instituições ou organizações, pessoas, objetos, acontecimentos, operações e textos (QECRL, p. 75-78).

Em cada domínio existem um conjunto de situações externas que podem acontecer. São descritas com base em *locais e tempos* em que ocorrem; *instituições* ou *organizações*; *pessoas* envolvidas, sobretudo nos seus papéis sociais; *objetos* do meio circundante; *acontecimentos*, *operações* ou *enunciados* produzidos (QECRL, p. 78-79).

Um outro aspeto tratado diz respeito às condições e limitações que podem interferir na forma como o aprendente e os seus interlocutores comunicam no seio destes domínios, de onde destacamos, na oralidade, ruídos de ambiente ou interferências e, na escrita, má iluminação ou caligrafias pouco legíveis. Existem, claramente outras limitações, de ordens distintas como o tempo ou as condições sociais e, por isso, no quarto capítulo do QECRL, somos levados a refletir sobre o conjunto de noções que estão associados à aprendizagem de uma língua. Essas noções abrangem aspetos muito vastos como o contexto mental do aprendente e dos interlocutores, temas de comunicação ou os usos da língua, no seu âmbito mais lúdico ou estético, que ultrapassam largamente questões de natureza apenas linguística (QECRL, p. 79-81).

1.5. Intervenientes no processo de ensino/aprendizagem

O aprendente não é único interveniente no processo de ensino/aprendizagem de uma língua. A forma como serviços de suporte e professores podem facilitar este processo, levando o aluno a atingir os seus objetivos de forma mais rápida e sustentada, constitui uma parte importante, se não indispensável, deste ambiente.

Assim, achamos importante mencionar a função de alguns intervenientes, a saber (i) os **responsáveis por exames e por classificações**, que definem quais os parâmetros de aprendizagem relevantes para as várias qualificações e níveis, (ii) as **autoridades educativas**, que especificam de forma clara os objetivos de aprendizagem, (iii) os **autores dos manuais e organizadores dos cursos**, que tomam decisões concretas acerca da seleção e progressão dos textos, das atividades, das estruturas (vocabulário e gramática), e (iv) os **professores**, que respeitando as linhas de orientação oficiais, selecionam e organizam materiais que as reflitam e supervisionam diretamente a evolução de cada aprendente.

Neste processo, não podemos esquecer que o professor, pelo seu contacto direto com os alunos, deve ser visto como um modelo a seguir quer em termos de proficiência linguística quer em termos de postura e conduta pessoal.

O QECRL não toma preferência por qualquer teoria de aprendizagem, contudo, são sugeridas ao longo do documento algumas opções metodológicas de qualidade que podem servir de exemplo ao que pode ser utilizado numa aula de PLE como forma de apoio à atividade docente.

Dos **utilizadores/aprendentes**, espera-se que, para desenvolverem as suas competências e estratégias, apresentem comportamentos adequados, realizando tarefas e atividades e participando ativamente no processo de aprendizagem, em colaboração com todos os elementos presentes (professor e outros estudantes) (QECRL, p.197-199). De um modo geral, espera-se, por outro lado, que um aprendente de L2 não limite a sua formação ao contexto de sala de aula, aproveitando, sempre que possível, a exposição direta aos usos autênticos da língua, frente a frente com falantes nativos, prestando atenção a atos comunicativos alheios, ouvindo rádio ou assistindo a programas de TV, lendo textos, participando em conferências assistidas por computador, participando em cursos sobre outros assuntos curriculares que empreguem a L2 como língua de transmissão da informação (QECRL, p. 200-201).

1.6.Avaliação

Em virtude do que dissemos anteriormente, torna-se pertinente falar sobre a questão da avaliação da proficiência do aprendente de língua estrangeira. Neste âmbito, surgem três conceitos considerados fundamentais: validade, (“é possível considerar que o procedimento de um teste ou de uma avaliação é válido, se puder ser demonstrado que aquilo que é efetivamente avaliado, o constructo, é aquilo que, no contexto dado, deve ser avaliado e se a informação recolhida der uma representação exata da proficiência do(s) candidato(s) em questão”), fiabilidade (“medida segundo a qual teremos a mesma classificação dos candidatos em duas administrações (reais ou simuladas) do mesmo teste.”) e exequibilidade (“Um procedimento de avaliação deve também ser pratico, ser *exequível*. A exequibilidade é uma questão essencial da avaliação do desempenho. Os avaliadores trabalham pressionados pelo tempo. Observam apenas uma amostra limitada do desempenho e há limites definidos quanto ao tipo e ao número de categorias

que podem manipular como critérios”) (QECRL, p. 243-245). A validade é o conceito que o Quadro Europeu se propõe tratar com mais pormenor, uma vez que analisa se um procedimento de testagem ou avaliação é válido, se demonstra claramente aquilo que é alvo de avaliação e se a informação recolhida representa exatamente o nível de proficiência do candidato em questão. Neste âmbito, esboçam-se três usos principais para o QECRL: (1) determinar aquilo que é importante ser avaliado, (2) interpretar o desempenho do participante e (3) possibilitar a comparação em sistemas que adotem os mesmos métodos de ensino/aprendizagem.

Posto isto, o próprio QECRL é apresentado como um recurso a utilizar para corretamente avaliar o desempenho do utilizador. Todos os principais assuntos nele tratados contribuem para dar apoio às várias fases experimentadas pelo aprendente no processo de ensino/aprendizagem de uma língua. Deste modo, será um ótimo recurso a ter em consideração, também no momento da avaliação. As suas escalas podem fornecer dados importantes para especificar os objetivos inerentes às tarefas de avaliação propostas pelo corpo docente, contribuir para a explicação de alguns resultados e, finalmente, servir para a elaboração de novos descritores de auto e heteroavaliação dirigidos não só ao aluno, como também ao professor.

Para além disto, as escalas dos Níveis Comuns de Referência têm como finalidade descrever o nível de proficiência atingido nas certificações existentes, podendo este ser comparado com outros sistemas que adotem os mesmos moldes de avaliação.

Nos seguintes tópicos do documento em análise, são-nos apresentados os diferentes tipos de avaliação, sendo explicadas as suas especificidades e o contexto a que melhor se aplicam.

Para terminar a nossa abordagem sobre o QECRL, torna-se importante referir que uma boa avaliação final deve resultar da conjugação de vários tipos de avaliação utilizados no decorrer do período de lecionação. Deste modo, conseguir-se-á uma adaptação do método de avaliação ao objetivo implícito à tarefa realizada, alcançando-se classificações mais justas e fiáveis.

2. O Ensino de língua: língua e cultura. Identificação de uma problemática

2.1. A interculturalidade na sociedade em que nos inserimos

A mobilidade de estudantes é uma realidade cada vez mais incontornável na dinâmica das universidades. No caso concreto da Universidade de Coimbra, a chegada de estudantes que se instalam durante alguns meses para estudar numa das melhores e mais antigas Universidades da Europa é algo que ocorre de forma vincada sendo que “a UC é dotada de uma extensa e complexa estrutura constituída por três polos universitários, mais de 25000 estudantes, dos quais 20% são internacionais oriundos de cerca de 106 países [...]” (UC, 2018).

Neste contexto, assumem especial importância as estratégias de integração desenvolvidas pelos diferentes agentes institucionais, com especial destaque para o ensino/aprendizagem da língua e cultura portuguesas. Os cursos de língua portuguesa para estudantes Erasmus constituem, por outro lado, ao serem frequentados por falantes de diversas línguas maternas e de diversas culturas, um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências interculturais, promovendo a interação e tolerância para com as ideias do próximo, as relações interpessoais e até profissionais.

É este o nosso ponto de partida, o desenvolvimento e observação das condições de potenciem a partilha intercultural no âmbito do ensino/aprendizagem da língua e cultura de acolhimento. Nos próximos pontos, refletiremos sobre os conceitos de competência cultural, competência plurilingue e competência pluricultural, tendo em conta o QECRL e alguns autores de referência.

2.1.1. Competência cultural

A competência cultural compreende o conhecimento de duas ou mais culturas diferentes, envolvendo “ações e representações sociais relevantes para a comunicação, divergências culturais nos domínios da vida quotidiana, interação social bem como conhecimento denotativo e enciclopédico culturalmente marcado” (Junior, 2013).

As várias culturas (nacional, regional, social) que, desta forma, convergem para as vivências de um indivíduo não coexistem, no entanto, simplesmente lado a lado; são, pelo contrário, comparadas, entram em relações de contraste e interagem ativamente, produzindo uma

competência *pluricultural*. Esta competência é, no contexto aqui em estudo, indissociável da competência plurilingue, (QECRL, p. 25).

2.1.2. Competência plurilingue e pluricultural

Competência plurilingue e competência pluricultural encontram-se intimamente relacionadas, convergindo na promoção das relações com os outros e com novas situações. O desenvolvimento da consciência linguística e comunicativa promove a construção de bases sólidas para um entendimento, partilha e identidade culturais. Por outro lado, um aprendente que atinge um perfil pluricultural, com domínio sobre as culturas das sociedades estudadas, tem à sua disposição formas para colmatar eventuais falhas nos seus conhecimentos linguísticos – “A competência plurilingue e pluricultural [...] ativa as estratégias metacognitivas que permitem aos atores sociais tornarem-se mais conscientes e dominarem as suas formas ‘espontâneas’ de lidar com as tarefas, em particular, na sua dimensão linguística” (QECRL, p. 189).

Neste sentido, a capacidade de utilização de várias línguas para comunicar, com recurso a experiência e competência em várias culturas, é algo que deve ser largamente valorizado, incentivando-se a sua promoção.

Esta promoção exige, no entanto, a reflexão por parte da comunidade científica sobre os currículos em vigor nas instituições de ensino, levando à análise do custo/eficácia da implementação de novos modelos de diversificação da oferta do ensino de línguas nas escolas. “Aceitar a ideia de que o currículo educativo não se limita à escola e não termina com esta é também aceitar que a competência plurilingue e pluricultural pode começar antes da escola e continuar a desenvolver-se fora dela, de modos paralelos ao desenvolvimento na escola. [...] Esta constatação é bastante banal, mas também é claro que a escola está bem longe de a tomar sempre em consideração. É, portanto, útil pensar no currículo escolar como parte de um currículo mais vasto, mas também como uma parte que tem a função de dar aos aprendentes:

- um primeiro repertório plurilingue e pluricultural diferenciado;
- uma melhor consciência, conhecimento e confiança quanto às competências que possuem e quanto às capacidades e aos recursos de que dispõem, dentro e fora da escola,

de modo a alargar e a refinar estas competências e a usá-las com eficácia em determinados domínios” (QECRL, p. 239).

O Portfólio Europeu de Língua (PEL) é um bom exemplo, permitindo ao utilizador registar e apresentar aspetos que fazem parte da sua biografia linguística, permitindo compreender, para além das certificações oficiais, experiências informais que possam ocorrer, resultantes do contacto com outras línguas e culturas (QECRL, p.239-240).

3. O contexto de imersão

A conjuntura social e linguística em que se inserem os aprendentes de uma língua segunda (L2) tem um papel muito importante, senão decisivo, na aprendizagem dessa mesma língua. O termo *imersão*, que vulgarmente entendemos, por aprendizagem concentrada a fim de obter um desenvolvimento rápido na língua que está a ser adquirida, pode também apresentar várias outras aceções.

Foi, primeiramente, utilizado para descrever os “Canadian French immersion programmes”, em que falantes nativos de inglês eram instruídos exclusivamente em língua francesa. Segundo Ellis (2000), neste caso, a L2 não foi o objeto de ensino, mas sim o meio utilizado para fornecer aos alunos conhecimentos de outras disciplinas.

Quando falamos do termo imersão, podemos fazer a distinção entre contexto educacional e contexto natural. No contexto educacional, falamos de uma aprendizagem formal da língua, destacando-se o cenário em que os aprendentes possuem uma língua materna de elevado estatuto, e são educados numa segunda língua, geralmente, por um professor bilingue. No contexto natural, falamos de uma aprendizagem espontânea da língua. Neste caso, a língua segunda é utilizada para propósitos comunicativos, ocorrendo a sua aquisição em locais públicos ou no local de trabalho através da comunicação em situações sociais reais (Ellis, 2000). Concluimos então, a partir da ideia de Ellis, que quando um aprendente permanece por um período de tempo considerável no país da língua-alvo, podem ocorrer simultaneamente os dois tipos de imersão acima descritos, sendo que o contexto educacional ocorre se o aprendente frequentar aulas que lhe permitam experienciar uma aprendizagem formal da língua e o contexto natural decorre do contacto com a língua na sua forma mais espontânea em atividades comunicativas da vida quotidiana.

Segundo Klein (1983), esta distinção realiza-se do ponto de vista psicolinguístico com o termo “guiado” a referir-se à aquisição formal da L2 e o termo “espontâneo” a referir-se à aquisição em contexto natural.

Corder (1993) entende que uma língua se desenvolve em grande parte de forma autónoma e independente do ensino específico. Desta forma, e considerando os dois contextos de imersão apresentados, concluimos que o contexto natural focado na comunicação com falantes nativos facilitará a aquisição. Mais adiantamos que o grau de imersão do aprendente no contexto social se relacionará diretamente com o nível de proficiência em L2 atingido.

3.1.A cultura no contexto de imersão vs. a cultura a partir dos manuais

Quando nos deparamos com o ato de ensinar uma língua devemos ter consciência da inevitabilidade de tratar aspetos culturais, quer de uma forma explícita, através da reflexão sobre diversos aspetos culturais de uma sociedade, como horários, rotinas diárias, gastronomia, literatura, quer de uma forma implícita, através da exposição a expressões ou outros hábitos linguísticos que veiculam aspetos identitários da comunidade alvo (seja, por exemplo, uma expressão como “um café e um pastel de nata, por favor”).

Em contexto de imersão, o aprendiz (que é também utilizador ativo da L2) será levado a interagir com outras pessoas com uma cultura diferente da sua, conhecendo-a de forma mais profunda e desenvolvendo atitudes de respeito e tolerância pela diferença, ativando a sua competência de mediação cultural.

A competência de mediação cultural promove a harmonização da relação entre indivíduos, aproximando dois universos estranhos (Davallon, 2010 *apud* Martinho, 2011) e pode ocorrer em quatro fases: (i) inicialmente, a fase da curiosidade, em que os aprendentes põem de parte desconfianças em relação ao outro e se mostram abertos a conhecer novas realidades; (ii) a fase do reconhecimento e da apreciação das diferenças, em que os pares interpretam objetivamente as diferenças culturais existentes; (iii) a fase do acesso à mediação, em que surge a necessidade de compreender as razões pelas quais existem essas diferenças; (iv) e, finalmente, a fase da aproximação, em que ocorre o entendimento e se promovem valores, atitudes e capacidades que espelham comportamentos de aceitação e compreensão que vão muito mais além do que o espaço da sala de aula (Bizarro, 2012).

Voltamos a marcar a ideia de que dar a conhecer uma língua estrangeira não é apenas ensinar a língua enquanto sistema, mas, também, dar acesso a informações relativas aos modos de viver em outras partes do mundo, alargando horizontes e proporcionando ao estudante uma aprendizagem significativa tanto ao nível individual como social (Rivers, 1964, p.19-22).

No que diz respeito ao contacto com a cultura no país da língua-alvo, torna-se óbvio que os aprendentes são inevitavelmente expostos a variados aspetos culturais, absorvendo a cultura do local em que se encontram de forma natural. Este contacto intensivo leva a que, passado pouco tempo, o aprendiz esteja informado sobre os principais hábitos e aspetos culturais do país em que vive, tendo até, muito provavelmente, adotado alguns deles.

Pelo contrário, a aprendizagem de uma língua, a partir de um manual, ainda que em contexto de sala de aula vai, impreterivelmente, limitar e condicionar fortemente o acesso a aspetos culturais e a dinâmicas interculturais. Inevitavelmente, o acesso a informação é feito com base

em interpretações do real, não estando ao alcance do aprendente observar o forma como ocorrem *in loco*. Para além disso, é possível que apenas os aspetos culturais do local considerados mais importantes sejam tratados, descurando tendências com menos expressividade, muitas vezes por questões que se prendem com gestão de tempo e estruturação dos temas a tratar.

Do que observámos do tratamento de questões interculturais em manuais de referência para o ensino/aprendizagem de PLE, concluímos que o seu tratamento e análise é, ainda, um pouco limitado. Tomando como exemplo os manuais *Aprender Português* e *Português XXI*, e considerando as edições para os níveis B1 e B2, que correspondem aos níveis apresentados pela maioria dos informantes que colaboraram no nosso projeto, constatámos que a cultura portuguesa é apresentada detalhadamente ao longo das unidades dos manuais através de enunciados escritos e orais e imagens que dão a conhecer locais emblemáticos, comidas tradicionais, atividades de tempos livres ou personalidades importantes. Questões relacionadas com os hábitos e as formas de estar dos portugueses são tratadas exaustivamente com bastante informação e exercícios de interpretação muito completos.

No entanto, parece-nos ainda escassa a atenção dedicada à criação de espaços para a partilha intercultural, nomeadamente solicitando aos aprendentes informações e comentários sobre a sua própria cultura. Este tipo de intervenção manifesta-se tipicamente em perguntas isoladas, geralmente, associadas a um texto, sem grande tempo e espaço a interação com colegas.

A partilha de outras realidades fica assim condicionada pelas linhas de orientação dos manuais, impossibilitando os alunos de tratarem assuntos de forma livre e interagirem com os seus colegas sobre eles.

Concluimos, por isso, que apesar de existir alguma preocupação com a contextualização cultural, não podemos propriamente falar em interculturalidade e partilha de experiências nos manuais que identificámos. As questões gramaticais ainda assumem um papel preponderante, descurando-se, por vezes, a interação entre pares e o desenvolvimento de atitudes de aceitação para com o outro e com as suas diferenças.

4. Metodologias de ensino

4.1. Principais métodos de ensino de língua não materna

Como sabemos as formas de ensinar línguas estrangeiras nem sempre foram iguais ao longo dos anos. A realidade altera-se, as sociedades evoluem e, como consequência, as práticas de ensino devem adaptar-se às novas necessidades e objetivos. Nesta secção, referiremos brevemente alguns dos principais métodos de ensino praticados entre o século XX e os nossos dias.

Entende-se por *método de ensino* “uma maneira de ensinar [...] que é baseada em princípios e procedimentos sistemáticos” (Richards, 2001). Um método encontra-se relacionado com técnicas e práticas a desenvolver em sala de aula, que se traduzem em formas de interação, estratégias, e reflexões sobre tempo, espaço e materiais dispensados com cada atividade.

Os métodos de ensino de línguas apoiam-se naturalmente em teorias da linguagem e teorias de aprendizagem de línguas, refletindo objetivos gerais e específicos, critérios de seleção de conteúdos e a definição, clara, do papel dos principais intervenientes no processo de ensino/aprendizagem (professor e alunos) (Richards, 2001).

Como é do nosso conhecimento, existem diversas teorias da linguagem e diversas teorias da aprendizagem de línguas sendo, portanto, expectável que ao longo dos anos tenham surgido diversos métodos com os seus próprios pressupostos. Seguindo esta linha de raciocínio, assistimos, sobretudo durante o século XX, ao nascimento de vários métodos que assentavam em pressupostos em voga, no momento, e pretendiam mostrar-se como “o melhor método”, descredibilizando todos os existentes até ao momento (Richards, 2001).

Passamos, então, a enunciar aqueles que consideramos os métodos mais importantes e com mais impacto na forma de ensinar uma língua não materna

Mencionamos, em primeiro lugar, o método gramática-tradução, também conhecido como tradicional ou clássico. Este método teve impacto até ao final do século XIX e início do século XX, (Kriger et al., 2007) tendo-se mantido, no entanto, até aos nossos dias em situações muito específicas. Tinha como principal objetivo desenvolver competências de leitura e produção textual e levava o aluno a apreciar a literatura e cultura da língua estrangeira a partir do texto. Por isso, os exercícios realizados eram apenas tradução e versão, sendo indispensáveis o dicionário e livro de gramática. A abordagem era dedutiva, o que significa que, primeiramente, era aprendida a regra através das explicações do professor e, só depois, analisados exemplos.

A língua materna do professor (figura central da sala de aula) e aprendente era, geralmente, a mesma e, portanto, era a utilizada como forma de comunicação. Este método foi, maioritariamente, utilizado para ensinar latim e grego (Richards, 2014 *apud* Salles et al., 2017).

Posteriormente, no ano de 1890 (Kriger et al., 2007) e a atingir o seu auge no primeiro quarto do século XX, surgiu o método direto. Este método utilizado em grupos específicos nunca chegou à escola pública, contudo implicou algumas mudanças na forma como o ensino era visto. A interação entre professor e aluno passou a desempenhar um papel importante e as aulas passaram a ser lecionadas na língua estrangeira. A tipologia de exercícios foi alargada, passando a simular-se diálogos situacionais e a analisar-se textos que eram lidos em voz alta. A imagem passou a ter especial importância, na medida em que era utilizada para explicitar alguns conteúdos. Relativamente ao método, sabemos que era indutivo, com as regras a serem extraídas a partir da análise de exemplos (Larsen – Freeman, 2000 *apud* Salles et al., 2017).

Anos mais tarde, a partir da década 40 do século XX (Kriger et al., 2007), o método áudiolingual surgiu com algumas diferenças em relação aos seus antecessores. As turmas passaram a ser significativamente mais reduzidas, sendo que a aprendizagem ocorria a partir da prática, com tópicos inseridos a partir de diálogos. Os professores passaram a ser nativos e, por isso, a língua de comunicação tornou-se, exclusivamente, a língua de aprendizagem. Nesta corrente de ensino, o desempenho positivo dos alunos era, de imediato, elogiado privilegiando-se a aprendizagem rápida da língua (Salles et al., 2017).

Nos início do anos 70 do século XX, contamos com o aparecimento de muitos outros métodos com características *sui generis* que, no entanto, tiveram curtos períodos de implementação como é o caso do método do silêncio ou do método de resposta física total.

4.2. Abordagem Comunicativa

A partir do final da década de 70 e início da década de 80 do século XX, surgiu uma nova forma de abordar o ensino de línguas que se manteve até aos dias de hoje.

O nascimento desta abordagem comunicativa (“abordagem designa um termo mais abrangente englobando todo o contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.” (Machado, 2017)) foi um marco importante no ensino/aprendizagem de línguas, na medida em que se conjecturou uma nova forma de ver a língua. A interação tornou-se fulcral e o foco passou a ser a satisfatória utilização da língua nos seus vários contextos de uso. Assim, a comunicação

passou a ocupar o plano principal e os materiais utilizados passaram a ser autênticos para que os aprendentes pudessem contactar com a língua na sua forma real de utilização e desenvolver capacidades adaptadas a essa mesma realidade. Neste método, também o aluno, “autor autónomo da sua aprendizagem” (Martinez 1996, p. 76), adquire considerável relevância em sala de aula, sendo as suas motivações e objetivos de grande importância ao longo de todo o processo de aprendizagem (Gardner, 1985). Outro aspeto de interesse prendeu-se com a organização das turmas. A realização de trabalhos de grupo foi incentivada de modo a que se praticassem, não só aspetos relacionados com a língua enquanto sistema, como também se desenvolvessem valores como a confiança, o companheirismo e a tolerância.

Nunan (1989) apud Brown (1994) elaborou uma lista com as cinco principais características da *abordagem comunicativa* que já tivemos a oportunidade de referir:

- aprender a comunicar através da interação com a língua-alvo;
- introduzir textos autênticos na situação de aprendizagem;
- fornecer oportunidade ao aluno para refletir, não só, sobre a língua que está a aprender, mas também sobre a forma como está a decorrer o processo de aprendizagem;
- intensificar as experiências pessoais do aluno como elementos importantes trabalhados em sala de aula;
- interrelacionar a aprendizagem efetuada em sala de aula com a sua ativação fora deste contexto.

A partir desta abordagem, torna-se, então, possível que o aluno contacte não só com aspetos morfológicos e sintáticos, mas também, com particularidades sociolinguísticas e pragmáticas da língua, desenvolvendo a sua competência comunicativa, definida por Hymes (1972) como a capacidade de usar a competência gramatical num conjunto de situações comunicativas. Nesse caso, a sua prestação será muito mais natural e, espera-se que mais aproximada da de um falante nativo.

O QECRL reflete características deste método, vendo o falante como um ator social fazendo uso da língua numa perspetiva acional muito mais adequada ao mundo em que vivemos: “A abordagem aqui adotada é, também de um modo muito geral, orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias

e ambientes determinados, num domínio de atuação específico. Se os atos de fala se realizam nas atividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de ações em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as ações são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a ação leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social.” (QECRL,2001, p. 29)

5. Modalidades de ensino

As inovações que temos presenciado nas últimas décadas têm tido, também, fortes repercussões nas políticas de ensino adotadas por cada instituição. Valorizar a aprendizagem ao longo da vida e considerar novos contextos de formação devem ser hábitos comuns nas gerações futuras, de forma a que acompanhem a evolução dos tempos e se enquadrem nas exigências do mercado de trabalho e das sociedades atuais, cada vez mais exigentes. Seguindo esta linha de raciocínio, consideramos que as modalidades de ensino têm, também, de estar ajustadas a estas novas necessidades. Neste momento, existem duas modalidades de ensino significativas no ensino superior: presencial e a distância.

Passaremos seguidamente a incluir as informações de maior importância relativas à modalidade de ensino a distância, muito importante no nosso trabalho.

Ressalvamos, de qualquer forma, que não existe uma modalidade superior, mas sim opções que permitem aos intervenientes no processo de ensino/aprendizagem decidir em conformidade com as suas preferências qual o melhor regime a adotar.

5.1. Ensino a distância

A facilidade de movimentação, à escala global, associada ao desenvolvimento tecnológico das últimas décadas obrigaram a uma mudança das formas de atuação dos agentes educativos. Neste contexto, surge a modalidade de ensino a distância que permite o acesso à educação de forma adequada e desejável, respondendo às novas necessidades sentidas. O acesso à informação não conhece fronteiras e, portanto, esta modalidade de ensino permite a separação física no espaço – os dois agentes no processo de ensino/aprendizagem não se encontram no mesmo espaço geográfico – e no tempo – podendo a comunicação ser feita de forma síncrona ou assíncrona – ocorrendo a interação de forma indireta, através da utilização de novas tecnologias, como o computador.

As principais vantagens desta modalidade prendem-se, exatamente, com as questões referidas anteriormente. A flexibilidade associada a aspetos como tempo e espaço é vista como algo muito positivo. O facto de não existir a obrigatoriedade de partilha do mesmo espaço entre professores e alunos, nem a necessidade de estipular horários, exceto em casos de sessões síncronas, permite aos aprendentes aceder ao conhecimento onde e quando lhes for mais conveniente (Litwin, 2000 apud Vieira, 2012).

Como forma de sintetizar alguma informação relativa aos modelos de formação a distância em termos de gerações de inovação tecnológica, considerámos a proposta desenvolvida por Gomes, 2005.

Esta autora definiu quatro gerações tecnológicas de ensino a distância que nos dão conta da evolução dos modelos de formação a distância. São elas:

- Geração de ensino por correspondência
- Geração “teleducação”
- Geração “multimédia”
- Geração de aprendizagem em rede

A primeira geração, caracterizada pela autora como geração “mono-media”, corresponde ao início da educação a distância e recorre exclusivamente ao uso do texto como forma de representação dos conteúdos. Faz uso de documentos impressos e de correio postal para distribuição desses mesmos conteúdos. A comunicação professor-aluno ocorre por correspondência postal, é usualmente fomentada pelo professor e leva um período considerável de tempo. Nesta geração a interação aluno-aluno é inexistente.

A segunda geração, caracterizada pela autora como geração multimediática, recorre ao uso de vários *media* para representação dos conteúdos. São eles: texto, som, imagem estática e imagem vídeo. Os canais de distribuição dos materiais de ensino são essencialmente a rádio e a televisão. A comunicação entre professor-aluno passa a ocorrer de forma síncrona, com recurso ao telefone, tornando-se mais frequente. A interação aluno-aluno contínua a não existir.

A terceira geração, designada geração multimédia, caracteriza-se pelo recurso à integração de diversos *media* em suportes digitais interativos como os “discos compactos interativos” ou os CD-ROMs, sendo feita a distribuição destes materiais sobretudo por correio postal. A comunicação professor-aluno mantém-se por telefone, no entanto, surge uma novidade: professores e alunos podem, agora, comunicar de forma assíncrona, mas rápida, graças a serviços de comunicações mediadas por computador que possibilitam a utilização de serviços de correio eletrónico. Também nesta geração surge a possibilidade de alunos comunicarem entre si de forma individual, por correio eletrónico, ou através de espaços eletrónicos de discussão como fóruns e conferências por computador. Note-se que este elemento não é considerado essencial para o desenvolvimento das atividades de ensino/aprendizagem.

A quarta geração, designada por “aprendizagem em rede” caracteriza-se pela “representação multimédia dos conteúdos de ensino estruturada sobre redes de comunicação por computador. (...) Trata-se da utilização de documentos de apresentação multimédia usufruindo das potencialidades de alteração e reconstrução como as possibilitadas pelos ambientes colaborativos de trabalho em rede”. Redes de internet e ambientes como páginas WWW permitem um acesso livre de construção e reconstrução do conhecimento, baseado na comunicação. Desta forma, obtém-se novas situações de aprendizagem em grupo, alcançando-se comunidades de aprendizagem no espaço virtual. (Dias, 2002 apud Gomes, 2005). A comunicação passa a ser direta e frequente entre professores e alunos graças aos vários serviços de comunicações mediadas pelo computador, tornando-se um princípio característico desta geração.

Para além destas quatro gerações, podemos ainda considerar mais duas: a geração “m-learning”, mobile learning, “de natureza conectiva e contextual” (Vieira, 2012) que contempla o uso de dispositivos como PDA’s, MP4, smartphones etc. e a última geração caracterizada por mundos virtuais de interação significativa em que salienta o multimédia imersivo. (Vieira, 2012)

Apesar das vantagens trazidas por esta modalidade de ensino, existem estudos que nos alertam para a complexidade desta escolha. Segundo uma pesquisa realizada pela FGV-EAESP em 2005, o taxa de desistência em educação superior a distância em cursos totalmente a distância é de 30% contrastando com apenas 8% em cursos semipresenciais.

Para Xenos *et al.* (2002), a desistência dos cursos, principal preocupação de instituições de ensino a distância, é causada por múltiplos fatores endógenos e exógenos ao curso.

Questões como perceção de dificuldade do curso, motivação, persistência do aluno e capacidade de controlo são alguns dos fatores que podem levar ao abandono deste tipo de formação. Resultados interessantes, mas não conclusivos, mostram que as mulheres tendem a ser mais interventivas do que os homens. Para além destes fatores, os autores observaram também que os níveis de desistência em cursos a distância podem ser influenciados pelo desempenho do tutor. Aqui são mencionadas qualidade e quantidade de apoio oferecido ao estudante e forma de contacto desenvolvida pelo professor na suas interações com os alunos. Existem ainda os fatores internos ao curso, ligados a procedimentos como carga de trabalho ou quantidade e dificuldade dos trabalhos escritos exigidos.

Para Coelho (2002) as principais causas de desistência neste tipo de cursos são: a falta da tradicional relação face-a-face entre professor e alunos, o insuficiente domínio técnico do uso do computador ou a ausência de reciprocidade da comunicação.

Segundo Loyolla e Prates (1999), a crescente e diversificada oferta de cursos à distância que se tem observado, na sua maioria de caráter informal ou livre de qualquer tipo de custo para o salunos leva a uma falta de compromisso que se traduz em elevados índices de desistência na faixa de 70% a 90%.

Por isso, entende-se e espera-se que ao participar neste tipo de curso os alunos devam estar conscientes de que assumem o papel central no processo de desenvolvimento das suas competências, devendo possuir a responsabilidade, a autodisciplina e a motivação necessárias para participar nas atividades propostas, explorando, investigando e colaborando em todo o processo de ensino/aprendizagem.

5.1.1. Modalidades de EaD

Quando fazemos uso da internet como suporte de aprendizagem podemos distinguir três formatos de formação:

- **E-learning**

E-learning (*eletronic learning*) é o termo utilizado para nos referirmos à modalidade de instrução que é suportada por recursos e serviços disponíveis na internet.

Trata-se de uma “modalidade de ensino e aprendizagem que pode representar o todo ou uma parte de um modelo educativo em que se aplica e se exploram os meios e dispositivos eletrônicos para facilitar o acesso, a evolução e a melhoria da qualidade da educação e formação” (Dias et al, 2015)

- **B-learning**

B-learning (*blended learning*) é o termo utilizado para nos referirmos à modalidade de instrução que inclui um modelo de aprendizagem misto, com uma componente de ensino *online* e uma componente de ensino presencial.

“O *b-Learning*, pode, assim, ser definido como uma forma de distribuição do conhecimento que reconhece os benefícios de disponibilizar parte da formação *online*, mas que, por outro lado, admite o recurso parcial a um formato de ensino que privilegie a aprendizagem do aluno, integrado num grupo de alunos, reunidos em sala de aula com um formador ou professor.” (Rodrigues, 2007)

- **M-learning**

M-learning (*mobile learning*) é o termo utilizado para nos referirmos à modalidade de instrução que permite tanto a professores como a alunos criar novos ambientes de aprendizagem a distância a partir de dispositivos móveis com acesso à internet.

“O Mobile Learning é uma modalidade de ensino e aprendizagem que abre um leque de novas oportunidades para o futuro. Permite aceder a locais remotos e de difícil acesso, onde não existem escolas nem professores, e onde a educação e formação é ainda considerada um privilégio de apenas alguns indivíduos.” (Coutinho, 2013)

Looking at Mobile Learning in a wider context, we have to recognize that mobile, personal, and Wireless devices are now radically transforming societal notions of discourse and knowledge, and are responsible for new forms of art, employment, language, commerce, deprivation, and crime, as well as learning.” (Traxler, 2007 apud Coutinho, 2013)

5.2. Plataformas Learning Management Systems (LMS)

Learning Management Systems, em português, sistemas de gestão de aprendizagem são um conjunto de funcionalidades baseadas em serviços fornecidos pela internet que permitem desenvolver e gerir cursos de forma virtual. Apresentam como principal objetivo facilitar a interação entre professor e aluno colocando ao dispor um ambiente de “sala de aula virtual” despojado de barreiras temporais e espaciais.

As plataformas LMS permitem a utilização de diversos recursos como áudios, vídeos, documentos digitalizados, etc. como veículos de promoção da interação professor-alunos e alunos-alunos, sendo que estes veículos se encontram inseridos em várias ferramentas de apoio à comunicação e à própria aprendizagem, como chats ou fóruns. (Pires, 2009)

Estas plataformas, concebidas para apoiar, particularmente, o ensino a distância permitem vários cursos e disciplinas, associando professores e alunos às respetivas turmas e áreas do conhecimento. Apresentam, ainda, várias funcionalidades que permitem a gestão do curso ou da disciplina, controlando-se a atividade dos estudantes, com a possibilidade de monitorização dos respetivos resultados e progressão, por via eletrónica. (Keegan et al., 2002 apud Vieira, 2012)

5.2.1. Moodle

Moodle, Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, é uma ferramenta, criada por Martin Dougiamas, profissional com formação na área da educação e computação, que tem como objetivo “desenvolver um ambiente virtual de aprendizagem que oferece aos professores a possibilidade de criar e conduzir cursos a distância, por meio de atividades (exigem ação do aluno, como responder, discutir, etc.) ou recursos (materiais para consulta e estudo) baseados num plano de ensino.” (Leite, 2006)

Esta plataforma “conseguiu desenvolver uma ferramenta com características tecnológicas e pedagógicas satisfatórias, conquistando utilizadores e programadores que desenvolvem aplicações no seio de comunidades colaborativas.” (Bottentiut Junior, 2007 apud Vieira, 2012)

5.2.1.1. Fóruns de discussão

O fórum de discussão é uma interface computacional que permite enviar e receber mensagens de texto e dispõe de uma organização temática e cronológica. (Vieira, 2012)

Trata-se, portanto, de um espaço virtual que permite comunicar de forma assíncrona com um grupo de pessoas (“de muitos para muitos”) que possui autonomia para visualizar e reler todas as produções (escritas) publicadas em qualquer horário.

“Dado o caráter interativo dessa ferramenta, consideramos que o exercício da linguagem (neste caso, a escrita) tem um papel central no desenvolvimento de Fóruns de Discussão no campo do ensino a distância. Tal pressuposto se afina com uma orientação teórica de base sócio-histórica que concebe esse espaço virtual como lugar de negociação de sentidos (Alves, 2008) e, potencialmente, de elaboração conjunta de conhecimentos.” (Freire, 2013)

Parte II – O Projeto

1. Enquadramento

1.1. Ponto de partida

O primeiro ano do segundo ciclo de estudos em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLELS) desencadeou o contacto com estudantes dos cursos de Português para estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC). Este contacto ocorreu em três contextos distintos, que passamos a referir seguindo uma ordem cronológica. Em primeiro lugar, tivemos a oportunidade de colaborar no projeto E-LENGUA², enquanto tutores no curso *online* de português para estrangeiros, nível A1. Esta primeira experiência permitiu-nos perceber *in loco*, pela primeira vez, a forma como ocorre o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira na sua fase inicial e quais as principais dificuldades sentidas.

Em segundo lugar, participámos num projeto de aulas complementares de apoio a pequenos grupos de estudantes dos cursos de português para estrangeiros da FLUC, de nível B2+. Estas sessões de apoio, semanais e com a duração de duas horas cada, possibilitaram-nos um contacto mais direto com os estudantes de PLE e uma melhor compreensão das suas motivações e dificuldades, dos desafios, e das perceções construídas em todo o processo de aprendizagem em contexto de imersão.

Por fim, mas não menos importante, participámos na recolha de textos orais no âmbito do projeto *COral - corpus oral* de português L2, do Centro de Estudos em Linguística Geral e

² *E-Lengua (E-Learning Novelties towards the Goal of a Universal Acquisition of Foreign and Second Languages)* é projeto europeu liderado pela Universidade de Salamanca em sinergia com outras Universidades Internacionais: Universidade de Coimbra, Universidade de Poitiers, Universidade de Heidelberg, Universidade de Bolonha, Universidade do Cairo e Colégio da Trindade em Dublin.

Este projeto suporta e promove linhas de ação comuns com vista a alcançar a integração de competências digitais no ensino de língua estrangeira na Europa.

Trata-se de um minicurso de Português A1 online que reúne dois tipos de participantes em formação: Estudantes de mobilidade internacional que frequentam a disciplina de Língua Portuguesa I (Erasmus) (nível A1 do QECRL) e Estudantes do curso do 2º ciclo em Português como Língua Segunda e Língua Estrangeira (FLUC), que, neste contexto, têm efetivas oportunidades de formação-ação.” (CELGA, 2018)

Aplicada da Universidade de Coimbra³. Neste âmbito, na primeira tarefa proposta, eram colocadas as seguintes seis perguntas aos alunos:

- “Qual a razão do seu interesse por Portugal e pela língua e cultura portuguesas?”
- “O que acha/achou de Portugal e dos portugueses?”
- “O que mais o surpreendeu no contacto com os portugueses?”
- “Em que medida é que os portugueses se assemelham ou diferenciam dos X?”
- “Tenciona regressar a Portugal? Porquê?”

(Retirado do guião do projeto COral, CELGA, FLUC)

Este trabalho permitiu que percecionássemos as opiniões dos alunos, bem como os aspetos que, para eles, mereceriam ser melhorados durante a estadia em Portugal, maioritariamente, a partir das respostas às perguntas que acima identificámos. Analisadas as respostas em vinte e cinco textos orais produzidos por falantes de três níveis de proficiência (B1, B2 e C1) e com diversas línguas maternas (alemão, bielorrusso, chinês, coreano, espanhol, goês, guatemalense, inglês, italiano, japonês, lituano, macaense, polaco, porto riquenho e senegalês), concluímos que 50% dos inquiridos descreveu os portugueses como “pessoas fechadas”, “tímidas que demoram a quebrar o gelo”, “respeitosas e distantes”, “interessadas na sua própria cultura” ou “conservadoras”. Dois dos inquiridos (8%) revelaram não ter qualquer contacto com os portugueses que lhes permitisse defini-los ou estabelecer semelhanças e diferenças com as pessoas do seu país. Outros alunos, pelo contrário, oriundos de outros contextos históricos e sociais, caracterizam os portugueses de uma forma um pouco mais positiva, fazendo uso dos adjetivos “gentis”, “simpáticos” e “hospitaleiros”. A ideia de que os portugueses são um povo pouco aberto a novas relações foi manifestada por alunos originários de países da América

³Projeto de *recolha de Corpora de PL2*, do Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada, concebido de modo a permitir a recolha de materiais adequados para a descrição (modular ou sistemática) da(s) interlíngua(s) dos aprendentes nos domínios fónico, gramatical, pragmático-discursivo e lexical. Este acervo de produções orais de aprendentes adultos de PL2 inseridos em contexto instrucional em Portugal faculta aos jovens investigadores, alunos do 2º ciclo em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLELS) da FLUC, um acervo estruturado de dados empíricos fiáveis, capazes de sustentar o desenvolvimento de dissertações na área da aquisição/aprendizagem de PL2.” (PEAPL 2, 2018).

Latina e de Itália, que de um modo geral se mostram expansivos na forma como comunicam e se relacionam com os outros.

Por um lado, os alunos referiram a dificuldade em estabelecer contactos mais estáveis com nativos para além das interações pontuais e inevitáveis do dia a dia. Este facto reduz a exposição a situações comunicativas mínimas e, tem como consequência um empobrecimento dos efeitos do contexto imersivo.

Por outro lado, no período pós-mobilidade, o contexto de imersão é descontinuado e a inexistência de laços mais ou menos duradouros com falantes do país de acolhimento limita a possibilidade de alguma continuidade no contacto com a língua e cultura.

Foi desta perceção que nasceu o projeto que aqui apresentamos e cujo principal objetivo é contribuir genericamente para o estudo das dinâmicas interculturais no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto de imersão. Procuramos, em particular, observar como são construídas e percecionadas pelos alunos dinâmicas interculturais, potenciando simultaneamente essas mesmas relações no período pós-mobilidade.

Considerando que os aprendentes em causa permanecem por curtos períodos temporais pareceu-nos oportuno pensar em estratégias que reavivassem a língua e cultura portuguesas através de um espaço de partilha cultural.

1.2. Apresentação

O projeto que desenvolvemos visou a criação de um espaço de partilha e dinâmica intercultural capaz de, (i) por um lado, servir de estratégia para o desenvolvimento nos alunos de competências interculturais e, (ii) por outro, servir de base empírica para a observação do desenvolvimento dessas mesmas dinâmicas interculturais.

Foi concebido para trabalhar com estudantes de várias línguas maternas e níveis de proficiência, quando estes se encontrassem em período pós-mobilidade, significando que este conjunto de alunos apresentaria algum capital cultural resultante do contexto de imersão.

Tendo em conta estas circunstâncias, desenvolvemos uma ideia que reunisse condições para ser colocada em prática *online*. Este projeto ajustou-se de forma gradual às características do

mundo virtual e apresentou-se durante um curto período de tempo como uma das várias “disciplinas” presentes no moodle do UC_D⁴ acessível aos participantes inscritos.

1.2.1. Designação

O projeto, que daqui em diante, por uma questão de simplificação, designaremos como *curso*, recebeu o título “*Partilhar (em) Português*” por duas razões que passamos a enunciar.

Em primeiro lugar porque desejávamos que se apresentasse como um local de reencontro de participantes, que haviam partilhado os mesmos espaços da Faculdade de Letras de Universidade de Coimbra e até mesmo algumas circunstâncias comuns a quem vive na mesma cidade (Coimbra).

Em segundo lugar, mas de igual importância, porque desejávamos evidenciar a utilização exclusiva da língua portuguesa como forma de comunicação, neste caso em contexto de partilha de aspetos relacionados com a competência intercultural.

1.2.2. Objeto e objetivos

Como já referimos num ponto anterior do nosso trabalho, os projetos em que estivemos envolvidos em anos anteriores levaram-nos a perceber de forma empírica alguns dados que gostaríamos de confirmar no estudo que agora apresentamos.

A partir destas perceções, que indiciavam que a partilha intercultural entre estudantes e falantes nativos era pouco significativa, o contexto de pós-mobilidade pareceu-nos o momento ideal para fomentar este tipo de relações, potenciando o contacto com o português durante mais algum tempo. Assim, pareceu-nos oportuno definir como **objeto de estudo as dinâmicas interculturais dos alunos de PLE**.

Chegados a este momento da reflexão sobre os contornos da construção do nosso objeto científico não podemos deixar de problematizar as reflexões que aqui desenvolvemos de um ponto de vista investigativo.

⁴ Projeto Especial de Ensino a Distância da Universidade de Coimbra que descreveremos ponto 1.3.1.

As questões que agora se nos colocam são:

- **De que forma podemos prolongar o contacto dos alunos com o português, em período pós-mobilidade?**
- **De que forma podemos, neste mesmo contexto, potenciar e observar dinâmicas interculturais?**



- **De que forma é que um projeto desta natureza serve este objetivo?**
- **Que categorias utilizar para a observação dessas dinâmicas?**

De um modo geral, o objetivo que definimos para o nosso estudo é prolongar o contacto dos alunos com o português em período pós-mobilidade num espaço de partilha cultural com aplicabilidade nas atividades de investigação em PLELS e/ou de ensino do Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda, criando instrumentos de observação de dinâmicas interculturais.

Particularmente, interessa-nos perceber de que forma é que um espaço *online* será bem aceite por parte dos aprendentes de PLE e quais as categorias que nos permitem a observação dessas dinâmicas interculturais.

1.2.3. Condições de implementação

O curso que desenhamos contou com o apoio do UC_D, Projeto Especial de Ensino a Distância da Universidade de Coimbra⁵. O UC_D tem como principal objetivo conceber e implementar ofertas formativas de elevada qualidade, em diversas áreas do conhecimento, aliando a experiência dos docentes da Universidade de Coimbra com a competência de uma equipa multidisciplinar especializada em Ensino a Distância. Estas ofertas formativas são elaboradas e implementadas numa plataforma *moodle*, ultrapassando fronteiras e disponibilizando o seu acesso a todas as populações de expressão portuguesa, preferencialmente possuidoras de habilitações literárias de nível superior.

⁵ <http://www.ed.uc.pt/educ/>

Assume-se, ainda, como um espaço de investigação, principalmente na área de Tecnologias da Informação e Comunicação e no apoio à educação e à formação a distância.

Este tipo de formação assenta em práticas pedagógicas inovadoras nas quais o formando tem papel ativo e autónomo no processo de aprendizagem. Tempo e espaço moldam-se a cada um dos aprendentes sendo possível aceder e frequentar os cursos na localização e horário mais conveniente para cada um.

O projeto, que aqui apresentamos, contou com o apoio de toda a equipa em questões de cariz técnico para que cumprisse todos os requisitos de implementação na plataforma moodle do UC_D. Várias sessões foram agendadas com o propósito de desenvolvermos o melhor trabalho possível, articulando as nossas ideias com o conhecimento e a experiência dos colaboradores deste espaço.

2. Construção do curso

2.1. Questionário de análise de necessidades

Para além dos dados decorrentes do contacto com alunos aprendentes de português, língua não materna que nos permitiu, como já referimos, reunir um primeiro conjunto de impressões sobre a forma como são por eles percebidas e verbalizadas dinâmicas interculturais, achámos pertinente realizar um inquérito de análise de necessidades, de forma a obter informações mais concretas e consolidadas, nomeadamente informações que nos ajudassem também a definir aspetos importantes do *curso*, nomeadamente conteúdos e formatos de participação.

Realizamos então o inquérito a um grupo de alunos que estivesse a frequentar no momento ou que tivesse frequentado anteriormente cursos de Português da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra ao abrigo das mobilidades Erasmus. Nesse inquérito, confrontámos os alunos com um conjunto de 13 questões relacionadas globalmente com a perceção da necessidade da continuidade e consolidação do contacto com a língua e cultura portuguesas depois de terminado o período de imersão.

Procurámos saber também do seu interesse e disponibilidade para participar na experiência-piloto que apresentamos neste trabalho. No inquérito, foram ainda colocadas questões destinadas a determinar o perfil sociolinguístico dos inquiridos.

Apresentam-se, de seguida, os dados obtidos através da aplicação deste questionário.

Nas primeiras três perguntas tivemos acesso a dados referentes ao perfil sociolinguístico dos participantes. Foram inquiridos 13 estudantes de diferentes línguas maternas: italiano(61,5%), checo (7,7%), flamengo (7,7%), francês (7,7%), alemão (7,7%) e polaco (7,7%).

Estes estudantes apresentavam diferentes níveis de proficiência em língua portuguesa (23,1% de nível A1, 7,6% de nível A2, 23,1% de nível B1,38,5% de nível B2 e, finalmente, 7,7% de nível C1).

Na sua maioria, tinham tido contacto com o português maioritariamente em contexto formal, em sala de aula (92,3%).

Relativamente à pergunta (Pergunta 4) sobre o interesse em participar num espaço a distância (online) onde poderiam dar continuidade ao seu contacto com a língua portuguesa (consolidando conhecimentos), 92,3% dos inquiridos manifestou interesse em continuar o contacto com a língua portuguesa, mesmo depois de regressar ao país de origem, na medida em

que isso permitiria não só a consolidação das matérias trabalhadas em Portugal, mas também o desenvolvimento de novos conhecimentos linguísticos e interculturais.

Em resposta à pergunta (Pergunta 5) sobre a importância da interação com outros estudantes, 76,9% dos inquiridos referiu ser importante o contacto com alunos nativos e também com estudantes Erasmus e 23,1% dos inquiridos achou importante criar-se um espaço apenas com alunos nativos.

Uma outra pergunta (Pergunta 6) incidia sobre o foco na partilha cultural. 92,35% dos inquiridos mostraram interesse em falar sobre as diferentes culturas dos participantes; 23,1% dos inquiridos mostraram interesse em falar sobre aspetos da cultura portuguesa; os restantes 23,1% mostraram interesse em falar sobre aspetos relativos à sua própria cultura.

Quanto às preferências pelos temas a tratar (Pergunta 7), e tomando por referência os temas habitualmente abordados nas aulas, nos vários níveis de proficiência, tais como os hábitos alimentares, família, literatura, desporto, folclore, jogos tradicionais, provérbios e ditados populares, superstições, tempos livres, horários (organização do dia-a-dia), obtivemos as seguintes posições dos inquiridos: literatura, folclore e provérbios e ditados populares (76,9%); atividades de tempos livres (69,2%); superstições (61,5%); jogos tradicionais (53,8); hábitos alimentares (46,2%); desporto (38,5%); família (30,8%); horários e organização do tempo (23,1%).

Para além destes temas, foram também referidos (Pergunta 8) pelos inquiridos outros temas como arte, política, viagens, natureza, história, música, notícias...

Foi ainda pedido aos inquiridos que, numa escala de 1 (pouco importante) a 5 (muito importante), avaliassem a importância das questões culturais na aprendizagem de uma língua: 15,4 % dos alunos atribuiu o nível; 30,8% optou pelo nível 4; 53,8% escolheu o nível 5.

Inquiridos sobre as vantagens em participar nesta experiência (Pergunta 9), 61,5% dos estudantes viram neste espaço vantagens no estabelecimento de relações interpessoais e 38,5% revelou ser mais vantajosa a criação de ligações profissionais, contribuindo este espaço para o aumento das suas redes de contactos.

Acerca dos formatos de participação (Pergunta 10), 92,3% dos estudantes revelaram interesse por uma forma de participação que englobasse tanto o registo escrito como o registo oral e os restantes 7,7% deram preferência ao registo oral.

Relativamente à regularidade das participações (Pergunta 11), 53,8% dos inquiridos demonstraram preferência pela participação semanal, 23,1% por participarem duas vezes por semana e os restantes 23,1% preferiram a participação quinzenal.

No que diz respeito à duração do curso (Pergunta 12), e considerando as hipóteses colocadas, verificámos que 76,9% dos alunos manifestaram preferência por dois meses de atividade e os restantes 21,3% preferiam apenas um mês de atividade.

A última questão (Pergunta 13) pretendia saber do interesse dos inquiridos em participar numa experiência piloto desta natureza. Obtivemos 76,9% de respostas positivas. Os interessados puderam ainda deixar os seus dados de contacto, para o caso de a experiência vir a ser implementada.

2.2. Atividades e formato(s) de participação

Avaliando o perfil dos participantes e, considerando que este formato de curso pudesse ser, ainda, uma novidade, optámos por uma tipologia de atividade igual para todas as atividades propostas. Elegemos a comunicação através de fórum. Nos fóruns, destacamos como aspeto positivo a possibilidade de visualização de todas as publicações: os participantes tinham a possibilidade de comentar as intervenções dos colegas, o que potenciava a criação de relações de maior proximidade e o desenvolvimento de competências comunicativas em língua portuguesa.

Por outro lado, com a opção pelo registo escrito tentámos evitar eventuais dificuldades associadas à produção de materiais áudio.

Por fim, de forma a alcançar uma atividade assídua, optámos pela modalidade assíncrona, de modo a contornar as dificuldades na conciliação de disponibilidades. Desta forma, os estudantes poderiam entrar na plataforma sempre que tivessem disponibilidade e ao ritmo que lhes fosse mais conveniente, desde que respeitassem os períodos definidos para a realização de cada um dos exercícios propostos.

2.2.1. Conteúdos: unidades temáticas

Uma das nossas preocupações ao longo da elaboração deste projeto, foi construir e propor aos alunos atividades que tivessem por base os temas de interesse mais referidos no questionário

de análise de necessidades, bem como temas que fazem parte dos conteúdos programáticos e manuais dos cursos de português língua estrangeira.

Assim, a organização e distribuição das Atividades teve por base os seguintes tópicos: (i) conhecer melhor o outro, (ii) viajar e conhecer superstições locais, (iii) literatura, (iv) gastronomia típica e, por último, (v) Coimbra e a “saudade”.

Procurámos com estes temas oferecer atividades que despertassem nos estudantes curiosidade e interesse por questões relacionadas com a vida, a cultura (e a vida e acultura do outro) e que os envolvessem em momentos de alguma criatividade, para além de lhes proporcionar a oportunidade de consolidarem competências linguísticas comunicativas.

Nos parágrafos que se seguem, apresentaremos detalhadamente cada um dos exercícios propostos ao longo deste *curso* experimental.

Primeira atividade

O *curso* teve início com um período temporal dedicado à partilha de algumas informações pessoais. Os participantes tiveram, então, algum tempo e oportunidade para se apresentarem e para conhecerem melhor os restantes intervenientes no projeto. Neste sentido, pedíamos-lhes que procurassem uma imagem (uma fotografia própria ou uma imagem encontrada nos canais de informação) que contivesse uma mensagem marcante (e que, de alguma forma, se relacionasse com eles próprios) e que a fizessem acompanhar de um pequeno texto. No que diz respeito à construção do texto, esta atividade envolvia competências comunicativas e lexicais relacionadas com, por um lado, **a ativação de léxico relacionado com o informações pessoais básicas (nome, idade, nacionalidade)**, e, por outro, eventualmente, **a construção de enunciados de apresentação**.

Num segundo momento, era pedido que **lessem e comentassem os textos produzidos pelos colegas**, procurando estabelecer eventuais pontos de contacto e afinidades.

Objetivos gerais do projeto: prolongar o contacto dos alunos com o português; potenciar e observar dinâmicas interculturais no período pós-mobilidade, verificar a aceitabilidade do curso online.

Objetivos da atividade: produzir um enunciado escrito claro; ler e interpretar todos os enunciados escritos publicados, identificar possíveis afinidades com outros participantes.

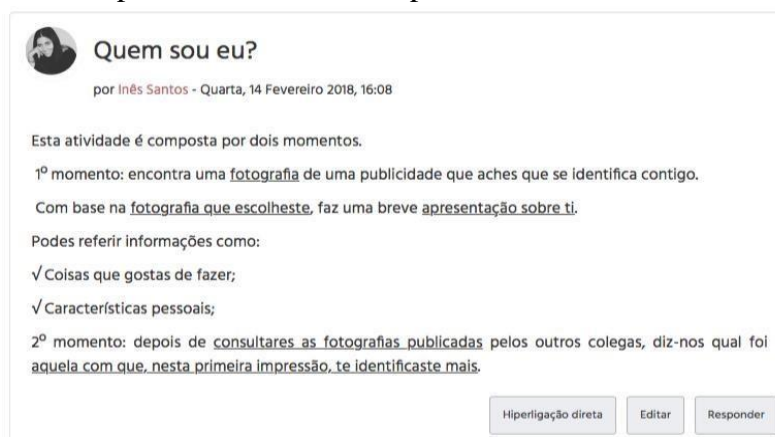


Ilustração 1 –Ficha da primeira atividade proposta (imagem retirada da plataforma moodle)

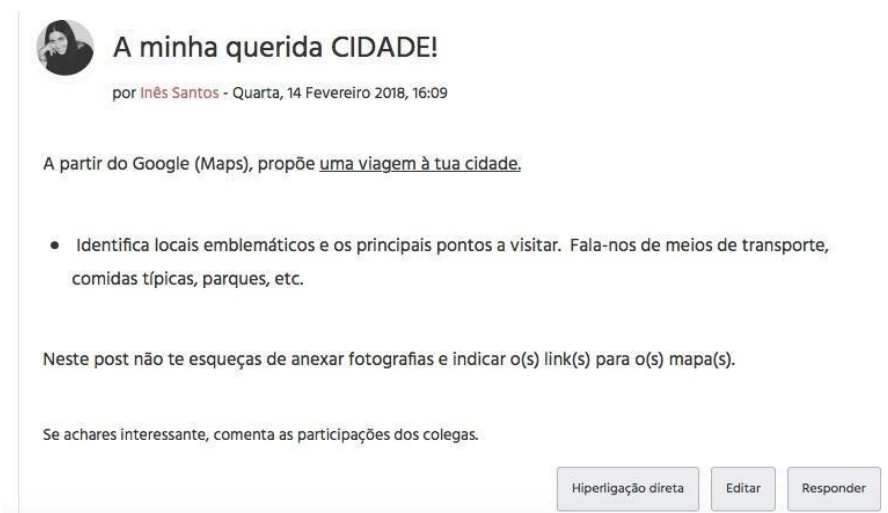
Segunda atividade

O conteúdo proposto na segunda atividade do projeto estava relacionado com o tema “viagens”. Sugeria-se aos participantes que mostrassem e falassem um pouco da sua cidade natal, com base na ferramenta, disponível *online*, *Google Earth*: locais mais importantes a visitar (como, monumentos, parques, restaurantes típicos, etc.); gastronomia; meios de transporte, etc. Assim, esta atividade envolvia competências comunicativas e lexicais relacionadas com **a ativação de léxico (variado) relacionado com viagens (paisagens, atividades a fazer, locais)**.

De uma forma mais evidente do que nas restantes atividades, esperava-se, também, que fossem capazes de **cativar os colegas para os aspetos mais relevantes das suas cidades**, desenvolvendo-se um **ambiente de partilha e respeito pelo património material e cultural de todos os envolvidos**.

Objetivos gerais do projeto: prolongar o contacto dos alunos com o português; potenciar e observar dinâmicas interculturais no período pós-mobilidade, verificar a aceitabilidade do curso online.

Objetivos da atividade: partilhar, através de um enunciado escrito claro, aspetos curiosos sobre as suas cidades; ler e interpretar todo os enunciados escritos publicados, comentar as publicações dos colegas.



A screenshot of a Moodle activity post. The post is titled "A minha querida CIDADE!" and is by "Inês Santos" on "Quarta, 14 Fevereiro 2018, 16:09". The content of the post is: "A partir do Google (Maps), propõe uma viagem à tua cidade." followed by a bullet point: "• Identifica locais emblemáticos e os principais pontos a visitar. Fala-nos de meios de transporte, comidas típicas, parques, etc." Below this, it says: "Neste post não te esqueças de anexar fotografias e indicar o(s) link(s) para o(s) mapa(s)." and "Se achares interessante, comenta as participações dos colegas." At the bottom right, there are three buttons: "Hiperligação direta", "Editar", and "Responder".

Ilustração 2- Ficha da segunda atividade proposta (imagem retirada da plataforma moodle)

Terceira atividade

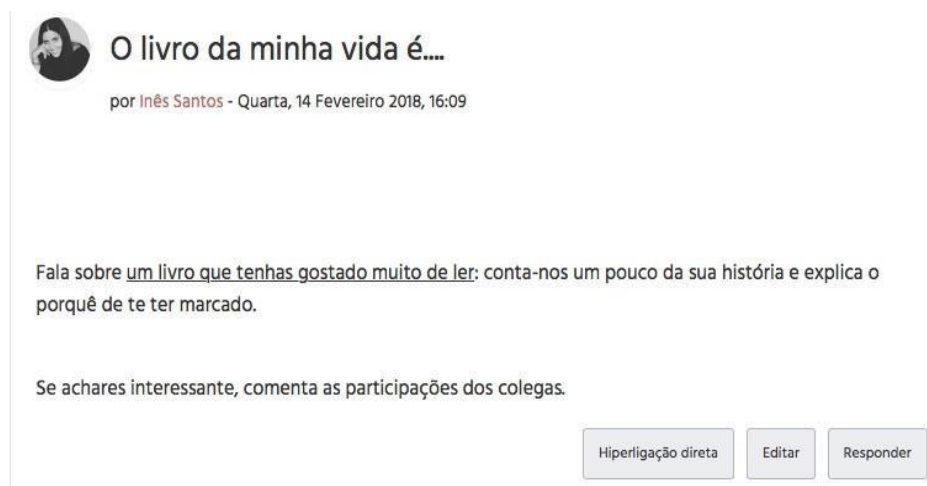
Na terceira semana de interação, propunha-se uma atividade relacionada com a literatura, com a partilha de leituras e preferências.

Pedia-se aos participantes que falassem um pouco de um livro que tivessem lido e que, de alguma forma, os tivesse marcado. Num segundo momento, sugeria-se que, se achassem pertinente, comentassem os textos dos colegas.

Do ponto de vista da construção do texto, esta atividade envolvia competências comunicativas e lexicais relacionadas com **a ativação de léxico (variado) relacionado com a literatura (tempo, espaço, ação).**

Objetivos gerais do projeto: prolongar o contacto dos alunos com o português; potenciar e observar dinâmicas interculturais no período pós-mobilidade, verificar a aceitabilidade do curso online.

Objetivos da atividade: identificar através de um enunciado escrito claro, um livro marcante na sua vida; ler e interpretar todo os enunciados escritos publicados, comentar as publicações dos colegas.



O livro da minha vida é...

por Inês Santos - Quarta, 14 Fevereiro 2018, 16:09

Fala sobre um livro que tenhas gostado muito de ler: conta-nos um pouco da sua história e explica o porquê de te ter marcado.

Se achares interessante, comenta as participações dos colegas.

Hiperligação direta Editar Responder

Ilustração 3- Ficha da terceira atividade proposta (imagem retirada da plataforma moodle)

Quarta atividade

A quarta semana era dedicada a aspetos da cultura gastronómica das regiões ou países dos participantes.

A primeira tarefa consistia na apresentação de **um ingrediente ou alimento típico e muito utilizado no país ou região, descrevendo a forma como era habitualmente utilizado.**

Na segunda parte da atividade, os participantes deveriam interagir com os colegas do *curso*, formulando **diversas perguntas sobre os alimentos mencionados, formas de confeção e consumo.**

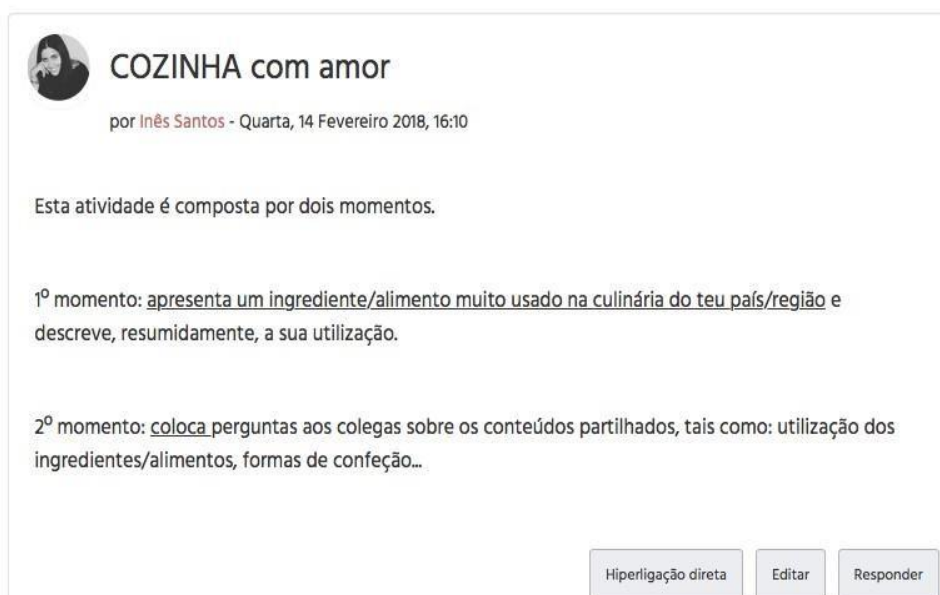
Do ponto de vista da construção do texto, esta atividade envolvia competências comunicativas e lexicais relacionadas com, por um lado, **a ativação de léxico (variado) relacionado com a**

alimentação (alimentos, confeitaria e hábitos de consumo), e, por outro, eventualmente, a construção de enunciados instrucionais (a receita).

Ficha de atividade

Objetivos gerais do projeto: prolongar o contacto dos alunos com o português; potenciar e observar dinâmicas interculturais no período pós-mobilidade, verificar a aceitabilidade do curso online.

Objetivos da atividade: apresentar através de um enunciado escrito claro, um ingrediente muito utilizado no seu país ou região; ativar léxico relacionado com alimentação e formas de confeitaria dos alimentos ler e interpretar todos os enunciados escritos publicados, colocar perguntas aos colegas sobre os conteúdos partilhados.



COZINHA com amor
por Inês Santos - Quarta, 14 Fevereiro 2018, 16:10

Esta atividade é composta por dois momentos.

1º momento: apresenta um ingrediente/alimento muito usado na culinária do teu país/região e descreve, resumidamente, a sua utilização.

2º momento: coloca perguntas aos colegas sobre os conteúdos partilhados, tais como: utilização dos ingredientes/alimentos, formas de confeitaria...

Hiperligação direta Editar Responder

Ilustração 4 – Ficha da quarta atividade proposta (imagem retirada da plataforma moodle)

Quinta atividade

Por fim, na sexta e última semana em que o projeto se encontrou na sua fase de experimentação, a atividade desenvolvida esteve relacionada com algo que todos os intervenientes partilhavam entre si: a estadia numa das mais importantes Universidades da Europa, numa cidade carismática com tradições marcantes, vividas pelos seus estudantes de forma intensa.

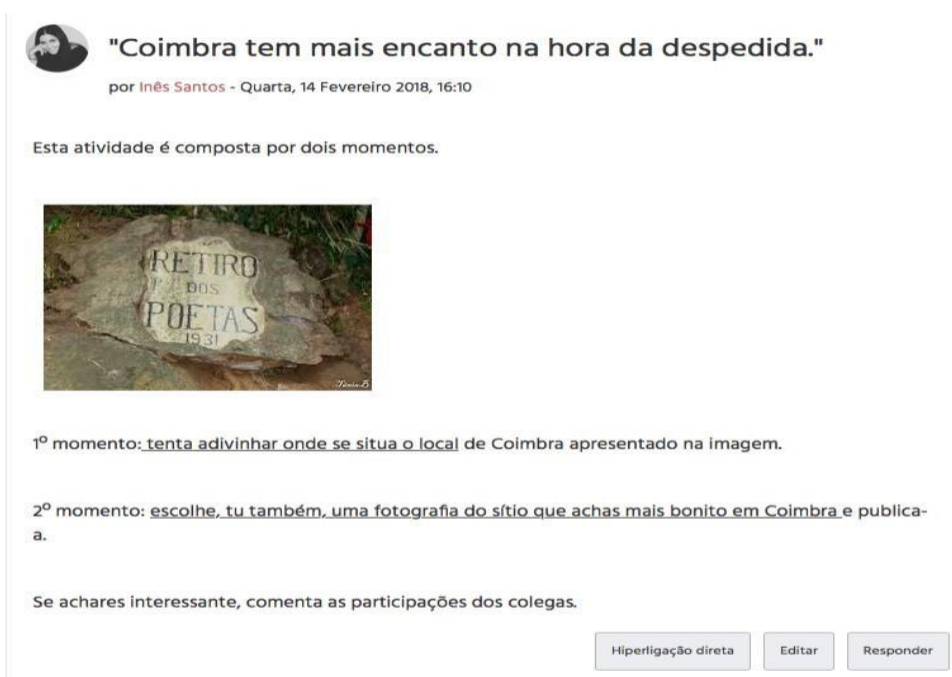
Deste modo, foi sugerido aos alunos que, num primeiro momento, **identificassem um local de Coimbra apresentado a partir de uma fotografia.**

Posto isto, num segundo momento, também eles, foram desafiados a **publicar uma fotografia da sua autoria, de um local que considerassem admirável nesta cidade**. Aqui, obviamente, o objetivo era que as publicações fossem **comentadas e, naturalmente, surgisse o tema da saudade**, tão característico e associado ao povo português criando momentos de partilha de experiências vividas durante o período de permanência na cidade.

Ficha de atividade


Objetivos gerais do projeto: prolongar o contacto dos alunos com o português; potenciar e observar dinâmicas interculturais no período pós-mobilidade, verificar a aceitabilidade do curso online.

Objetivos da atividade: identificar o local apresentado na fotografia; partilhar as vivências de Coimbra, focando bons e maus momentos vividos na cidade, comentar as participações dos colegas.



"Coimbra tem mais encanto na hora da despedida."
por Inês Santos - Quarta, 14 Fevereiro 2018, 16:10

Esta atividade é composta por dois momentos.



1º momento: tenta adivinhar onde se situa o local de Coimbra apresentado na imagem.

2º momento: escolhe, tu também, uma fotografia do sítio que achas mais bonito em Coimbra e publica-a.

Se achares interessante, comenta as participações dos colegas.

Hiperligação direta Editar Responder

Ilustração 5 – Ficha da quinta atividade proposta (imagem retirada da plataforma moodle)

“Atividades surpresa”

Conjuntamente com as atividades acima referidas, foram ainda pensadas outras tarefas (“desafios!”), que surgiriam de forma esporádica e não programada, com o objetivo de surpreender os participantes e quebrar a rotina do curso. Estas atividades, num total de 5, estavam relacionadas com as unidades temáticas escolhidas para o curso e consistiam em

perguntas ou pedidos muito breves, no sentido de não desviar a atenção das atividades principais.

O primeiro, relacionado com literatura e cinema, apresentava títulos de *best sellers* encriptados por símbolos, que atualmente de forma informal chamamos *emojis*. Apelava, então, a que os alunos conseguissem decifrá-los e chegar ao nome das obras em questão, publicando os seus palpites no moodle sob a forma de fórum.

Ficha de atividade

Objetivos gerais do projeto: prolongar o contacto dos alunos com o português; potenciar e observar dinâmicas interculturais no período pós-mobilidade, verificar a aceitabilidade do curso online.

Objetivos da atividade: identificar o título do filme a partir da imagem apresentada.



Ilustração 6 – Desafio proposto (retirado da plataforma moodle)

O segundo, relacionado com superstições e crenças locais, tinha como objetivo que os alunos refletissem sobre os costumes do seu país, apurando se, de facto, estes apresentam algum tipo de crença ou superstição característico. Se sim, eram, pois, levados a contar um caso em que isso se mostre evidente.

Objetivos gerais do projeto: prolongar o contacto dos alunos com o português; potenciar e observar dinâmicas interculturais no período pós-mobilidade, verificar a aceitabilidade do curso online.

Objetivos da atividade: refletir sobre os costumes dos seus países de origem, explicar, num enunciado escrito claro, uma lenda ou superstição importante.

SORTE OU AZAR?

Conta-nos uma lenda ou superstição importante no teu país.

Ilustração 7 - Desafio proposto (retirado da plataforma moodle)

Relativamente ao terceiro, desafiávamos os participantes a celebrar o dia da Árvore, assinalado, em Portugal, no dia 21 de março, plantando uma árvore num espaço verde da área das suas residências, fotografando ou filmando o momento. Na impossibilidade de concretização deste desafio, existiu a alternativa de os participantes optarem por adquirir uma pequena planta para os seus lares, contribuindo simbolicamente para um planeta mais verde.

Objetivos gerais do projeto: prolongar o contacto dos alunos com o português; potenciar e observar dinâmicas interculturais no período pós-mobilidade, verificar a aceitabilidade do curso online.

Objetivos da atividade: plantar uma árvore e registar o momento através de fotografia ou vídeo, na impossibilidade de realizar esta atividade, comprar uma planta para casa como forma simbólica de assinalar o Dia da Árvore.

"TODOS GOSTAM DE SOMBRA, POUCOS PLANTAM ÁRVORES."

Planta uma árvore num local que aches adequado e posta uma foto ou vídeo que mostre esse momento.

No caso de não conseguires concluir essa tarefa, compra uma planta para casa de forma a assinalar o dia da Árvore, que se realiza a 21 de Março, em Portugal.

Ilustração 8 - Desafio proposto (retirado da plataforma moodle)

Ligado ao conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou civilização, surge o quarto exercício, que levava os estudantes a observar a paisagem

local, escolhendo um graffiti que para eles fosse representativo de uma manifestação de arte urbana de qualidade. A partilha de uma fotografia, associada a um pequeno texto descritivo com informações sobre a sua localização e a sua história, no caso de ser conhecida, levaram a que apesar da distância todos pudessemos ultrapassar esta barreira e experimentar uma nova forma de conhecer os outros e o que eles nos apresentam, acompanhando a evolução dos tempos.

Ficha de atividade

Objetivos gerais do projeto: prolongar o contacto dos alunos com o português; potenciar e observar dinâmicas interculturais no período pós-mobilidade, verificar a aceitabilidade do curso online.

Objetivos da atividade: escolher um graffiti representativo de uma manifestação de arte urbana de qualidade, produzir um pequeno enunciado escrito com informações relativas à sua história e localização, comentar as publicações dos outros participantes.



"A ARTE é um dos meios que une os Homens."

por Inês Santos - Quinta, 25 Janeiro 2018, 15:30

Escolhe um graffiti da tua cidade. Publica uma fotografia e uma pequena descrição sobre ele (localização, história).

Se achares interessante, comenta as participações dos colegas.

Ilustração 9 - Desafio proposto (retirado da plataforma moodle)

Finalmente, o último desafio, levava, também à observação da paisagem e à reflexão sobre os locais por onde todos nós passamos diariamente, por vezes de forma desligada e desatenta. Assim, foi pedido aos alunos que, a partir de um conjunto de fotografias, nos dessem a conhecer pontos chave de um dos caminhos que percorrem diária ou quase diariamente, mostrando o seu início, os principais locais trilhados e o local onde surge o seu fim.

Objetivos gerais do projeto: prolongar o contacto dos alunos com o português; potenciar e observar dinâmicas interculturais no período pós-mobilidade, verificar a aceitabilidade do curso online.

Objetivos da atividade: observar a paisagem e refletir sobre locais de passagem diária, dar a conhecer pontos chave de um desses caminhos mostrando o seu início, os principais locais trilhados e o local de fim.

PODEMOS VER POR ONDE ANDAS?

Desde o início do teu caminho, passando pelos locais que aches mais bonitos ou interessantes e, terminando com local de chegada, mostra-nos um dos percursos que faças diariamente.

Cria essa rota através de fotografias ou pequenos vídeos.

Ilustração 10 - Desafio proposto (retirado da plataforma moodle)

É importante ressaltar que estas atividades, tinham o objetivo de cativar os alunos com assuntos que suscitam a curiosidade, levando ao aumento da sua motivação e, conseqüentemente, ao empenho na realização do que era proposto. Por conseguinte, algumas das prestações não incluíam produção linguística. O esperado era, somente que cativassem os intervenientes levando à sua participação nas restantes atividades do projeto que, efetivamente, estavam pensadas para, aí sim, se obterem um conjunto de prestações e construções que nos servirão para analisar no capítulo dos Resultados, explicitado mais adiante.

2.3. Planificação e calendarização

Este projeto foi pensado para solicitar a colaboração semanal dos participantes, com atividades que se dividiriam segundo os temas de maior interesse, revelados no questionário.

Com base nesta organização, foi-nos possível construir a tabela que passamos a apresentar.

Tabela 1 – calendarização das atividades do curso

Divisão temporal	Unidade Temática	Formato de participação		Tipologia de atividades segundo o moodle
		Registo	Modalidade	
20 a 26 de fevereiro	Apresentação	Escrito	Assíncrona	Fórum
27 a 5 de março	Viagens	Escrito	Assíncrona	Fórum
6 a 11 de março	Literatura	Escrito	Assíncrona	Fórum
12 a 22 de março	Cultura	Escrito	Assíncrona	Fórum
23 a 28 de março	Saudade	Escrito	Assíncrona	Fórum

2.4. Seleção dos participantes

Um primeiro grupo de participantes (10) decorreu do inquérito de análise de necessidades que realizámos.

Para além desse primeiro grupo, entrámos em contacto com mais alguns antigos alunos Erasmus da FLUC, via *e-mail*, que demonstraram interesse em fazer parte deste projeto piloto. Obtivemos, assim, mais 10 participantes, de diferentes línguas maternas.

O passo seguinte, de ordem técnica, foi registar os participantes na plataforma *moodle* para que pudessem fazer a sua inscrição no curso e, deste modo, ter acesso ao espaço e participar em todas as atividades propostas.

Dos 20 interessados, apenas 11 fizeram a sua inscrição no moodle com as credenciais de acesso que previamente lhes tinham sido enviadas.

A este grupo juntámos um conjunto de três participantes nativos, estudantes da Licenciatura em Português da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Iniciámos, então, o projeto com um total de 14 elementos, sendo 79% participantes estrangeiros e 21% participantes nativos.

3. Funcionamento do curso: observação e análise dos resultados

3.1. Perfil dos participantes

Relativamente aos participantes estrangeiros, contámos com a participação de 10 elementos do sexo feminino e 1 elemento do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 22 e os 29 anos.

Deste total de 11 elementos, a língua materna com maior expressividade era o Italiano, com 6 participantes, seguindo-se o Checo e o Polaco, cada um com 2 participantes e, por fim, o Inglês, com 1 participante.

Este grupo apresentava conhecimentos de outras línguas, como o inglês, o francês, o espanhol, o alemão e o latim.

Relativamente ao nível de proficiência em Português, 1 participante era possuidor de nível A2, 1 de nível B1, 5 de nível B2, 2 de nível C1 e, finalmente, 2 de nível C2.

Como já referimos, todos eles tinham experimentado o contexto de imersão, na sua maioria durante 6 meses. Nesse período de estadia em Portugal, todos experimentaram o ensino formal de português e a maioria privou de perto com falantes nativos (54,6%).

No que diz respeito aos falantes nativos, contámos com a colaboração de 2 elementos do sexo feminino e 1 elemento de sexo masculino, todos com 21 anos. Este segundo grupo, de falantes portugueses, revelou ter conhecimentos de outras línguas: inglês, francês, espanhol e Italiano. Do total, apenas um elemento tinha vivido fora de Portugal, ao abrigo do programa de mobilidade Erasmus, em Itália, durante 6 meses.

A colaboração destes participantes assentou em duas premissas, que consideramos de fulcral importância. Primeiramente, o fornecimento de *input* nativo que permitiria aos participantes estrangeiros recordar construções linguísticas que pudessem estar menos presentes nas suas memórias. Depois, o contacto e a interação entre estes dois grupos de falantes permitiriam aos participantes estrangeiros ter acesso a construções e expressões informais de uso quotidiano que, muitas vezes, não são utilizadas em sala de aula, tornando as suas intervenções um pouco mais reais e aproximando-as, por isso, das produções de um falante nativo.

3.2. Perfil das participações

Como forma de analisar as produções de cada um dos participantes, definimos cinco instrumentos de avaliação que acreditamos serem produtivos e nos permitem tirar algumas

conclusões. São eles: o número de acessos de cada participante à plataforma moodle, o número de participações em cada atividade proposta, a extensão dos enunciados produzidos, o registo de língua e as formas de tratamento adotadas nesses mesmos enunciados e, por fim, a comunicação ativa com outros membros do grupo, obtendo-se momentos de interação.

Relativamente ao primeiro critério que definimos, analisaremos o número de entradas de cada participante na plataforma moodle e cruzaremos esses dados com o número de participações levadas a cabo por cada um dos participantes. Assim, ficaremos com uma ideia da relação entre quantas vezes entraram os estudantes no espaço online e quantas atividades realizaram. Estes dados podem ajudar-nos a perceber como varia o interesse dos participantes nos vários momentos do projeto e a forma como são geridas questões como motivação, responsabilidade e compromisso perante a obrigatoriedade de desenvolver um trabalho autónomo.

A par disso, as produções de cada participante em cada um dos exercícios, permitir-nos-ão aferir quais os temas propostos que se mostram mais interessantes e propícios ao desenvolvimento comunicativo. Também nos possibilitarão apurar quais os participantes que participam de forma regular e sistemática em oposição aos que dão, apenas, a suas opiniões e contributos de forma esporádica.

Passando ao critério que definimos como extensão, verificaremos se os contributos dos intervenientes neste projeto se mostraram muito ou pouco extensos a partir de uma escala, definida por nós, que se apresenta dividida em três níveis de análise : “Pouco Extenso” – quando as produções escritas têm até 100 palavras, “Extenso”, no caso de se situarem entre as 100 e as 200 palavras e “Muito Extenso”, quando ultrapassam as 200 palavras.

O registo de língua e as formas de tratamento adotadas nos momentos de interação serão observadas, verificando-se se a comunicação ocorre com recurso a construções formais (o senhor, a senhora, você, etc.) ou com recurso a discursos informais, ricos na utilização de primeira e segunda pessoa (tu, vocês).

As situações de interação servir-nos-ão para analisar quais os temas que mais agradaram aos participantes, levando-os a comunicar e interagir com os restantes elementos do curso. Observaremos se os alunos, que participam nesses momentos interativos, se vão alterando ou se, pelo contrário, existe um núcleo restrito de participantes responsável por produções em que existe interação e um outro grupo que se limita a produzir discursos baseados no débito de informação.

3.3. Resultados

3.3.1. Critérios de avaliação

3.3.1.1. Número de acessos à plataforma *moodle*

O espaço de partilha que aqui apresentamos teve a duração de 36 dias. Nesse período de tempo, os participantes tiveram acesso a todas atividades que se encontravam para realização, bem como a um conjunto de outras funcionalidades que lhes permitiam, nomeadamente, visualizar um vídeo de boas-vindas que sistematizava as informações de maior relevância, tirar as suas dúvidas num contexto de fórum geral acessível a todos os elementos ou comunicar individualmente através de mensagem privada.

Analisados os registos de entrada do conjunto dos participantes na plataforma *moodle*, observamos a existência de picos nos acessos, que ocorriam no dia anterior à data de fim estipulada para a realização de cada atividade proposta. Desta forma, e lembrando que solicitávamos a colaboração semanal de cada participante, obtivemos um número maior de acessos no 1º, 7º, 14º, 21º, 27º, 34º e 35º dias de projeto.

Por outro lado, observamos que o número de acessos em cada um destes picos vai baixando à medida que nos vamos aproximando da data final do curso.

Podemos observar estas informações sistematizadas a partir do seguinte gráfico, cujo eixo horizontal representa o número total de dias em que decorreu o projeto e o eixo vertical o número de acessos diários realizados pelos participantes.

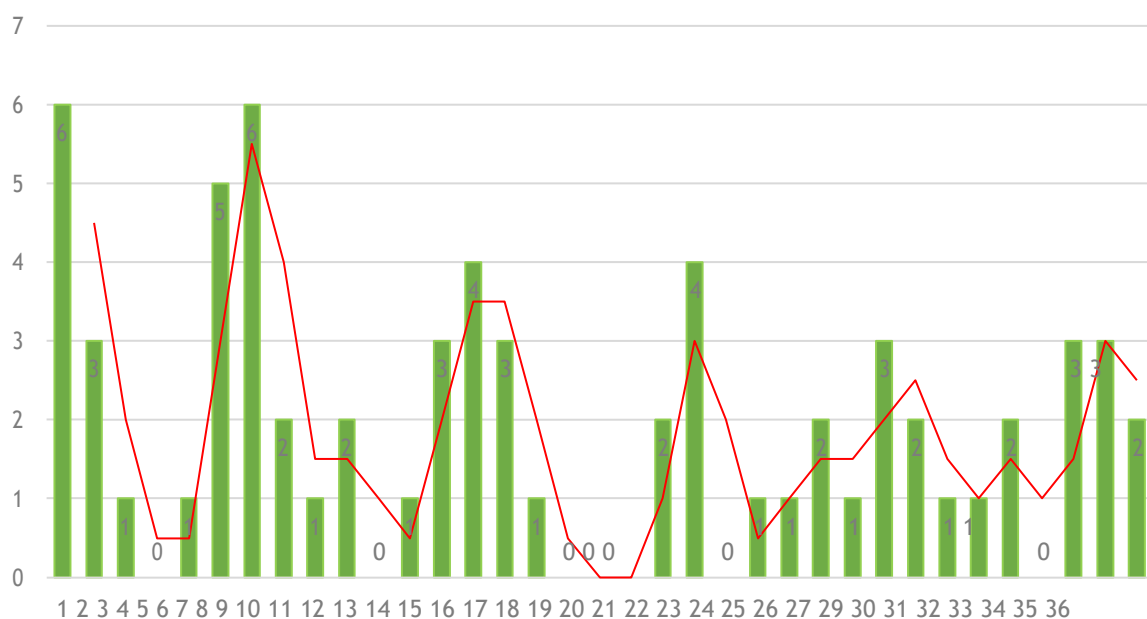


Gráfico 1 – Número de entradas diárias feitas pelos participantes na plataforma *moodle*

A partir destes dados, cremos ser importante fazer as seguintes considerações, algumas delas já mencionadas:

(1) Em primeiro lugar, o período de início do projeto mostrou-se mais produtivo, com um maior fluxo de entradas, fruto daquilo que acreditamos ser a curiosidade e motivação inicial dos participantes: “A curiosidade caracteriza-se pela instabilidade, pela incapacidade de permanecer no mesmo sítio, no mesmo conhecimento. Tem de passar necessariamente a outro, tem de buscar incessantemente novas distâncias. Há, pois, um desassossego contínuo, uma excitação permanente. Sempre e sempre em busca da novidade, da mudança das coisas, não para compreender, que para isso é preciso permanecer, mas tão só para ver, para satisfazer o desejo e a gulodice da vista. O que se ganha é a distração. Quanto mais pura a curiosidade, quanto mais longínquas as notícias, maior a distração”. (Fidalgo, 1996)

(2) Depois, verificámos que a realização das atividades era, por norma, deixada para os últimos dias em que estas se encontravam disponíveis, como podemos ver através dos picos de acesso semanais presentes no gráfico.

(3) Por fim, observámos que o número de acessos vai sendo cada vez menor à medida que o tempo de curso avança. Como exemplo, tomamos o caso do primeiro dia (1) de atividade em que entraram 6 participantes na plataforma *moodle* em contraste com o último dia (36) em que tivemos acessos de apenas 2.

3.3.1.2. Número de participações

Relativamente à realização das atividades analisámos simultaneamente o desempenho geral dos participantes em cada atividade (**Número de participantes que realizaram as atividades**) e a prestação individual de cada um (**Número de atividades realizadas por pessoa**).

Podemos ver esses dados organizados na seguinte tabela:

Tabela 2 – Síntese das atividades realizadas no decorrer do curso

Participantes	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4	Atividade 5	Número de atividades realizadas por pessoa
1	✓	✗	✓	✓	✗	4

2	✓	✓	✓	✓	✓	5
3	✗	✗	✗	✗	✗	0
4	✓	✗	✓	✗	✗	2
5	✗	✗	✗	✗	✗	0
6	✗	✗	✗	✗	✗	0
7	✓	✗	✓	✓	✓	4
8	✓	✗	✗	✗	✗	1
9	✗	✗	✗	✗	✗	0
10	✓	✓	✓	✓	✓	5
11	✓	✓	✓	✓	✓	5
12	✓	✗	✗	✗	✗	1
13	✓	✗	✗	✗	✗	1
14	✓	✓	✓	✗	✗	3
Número de participantes que realizaram as atividades	10	4	7	5	4	

Observando esta sistematização e analisando especificamente os dados que se encontram na linha que diz respeito ao número de participantes que realizaram as atividades, podemos apurar que, de facto, a primeira semana foi aquela em conseguimos um maior número de intervenientes a envolver-se no projeto de forma colaborativa. Vemos, também, que este número desce consideravelmente na segunda semana de projeto, volta a subir na terceira e desce consecutivamente na quarta e quinta semanas de atividade. Estes resultados demonstram a existência de fluxos de participação inconstantes, que julgamos poder serem justificados por questões pessoais como disponibilidade, motivação ou interesse pelos temas tratados.

A nível individual, focando a nossa atenção no número de atividades realizadas por pessoa, podemos observar que para terminar o projeto com um balanço positivo era necessário realizar no mínimo três das cinco atividades propostas. Apenas 42,85% dos participantes o fizeram, ficando 57,15% dos participantes abaixo da prestação desejada.

Relativamente aos 42,85% dos participantes que se mostraram mais interventivos, ressalvamos o interesse de três elementos que realizaram todas as atividades que propusemos (21,42%).

Colocando em contraste o número de entradas de cada participante com o número de atividades por ele realizadas, elaborámos o seguinte gráfico:

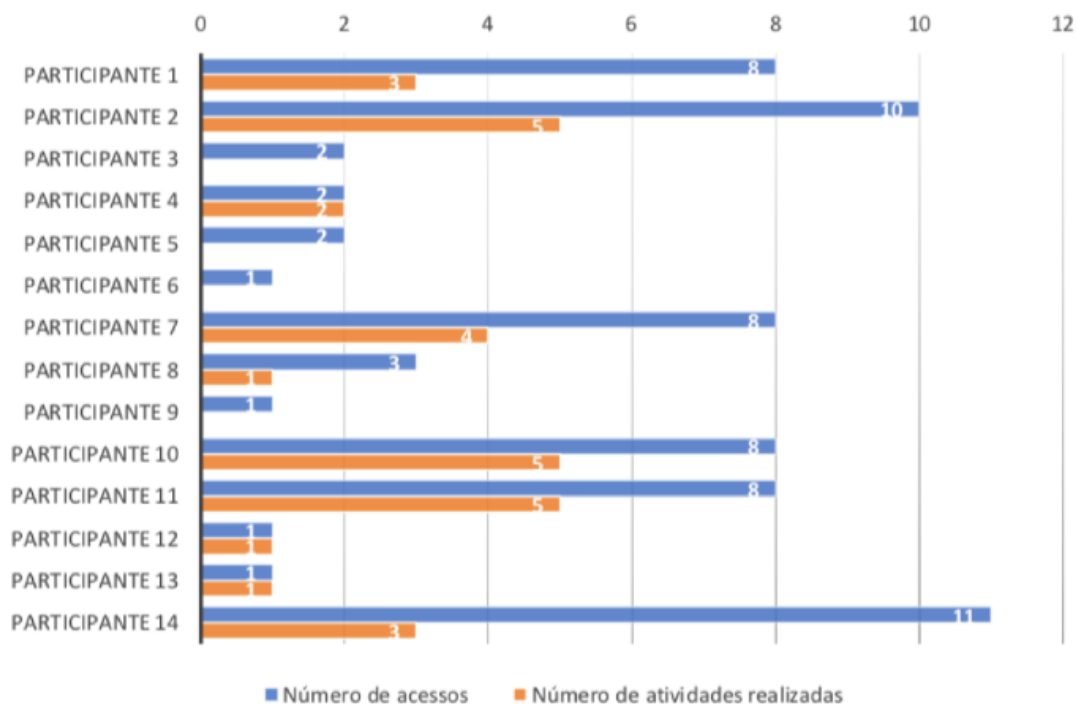


Gráfico 2 – Comparação entre o número de entradas na plataforma moodle e o número total de atividades realizadas

Estes dados, refletem a ideia de que os participantes nem sempre acederam à plataforma moodle para realizar as atividades propostas. De um modo geral, os participantes acederam à plataforma regularmente, sem que isso os levasse a participar em todos os exercícios disponíveis. Alguns deles (participantes 6 e 9) acederam até à plataforma apenas para tomar conhecimento do espaço, sem realizarem qualquer tipo de intervenção.

3.3.1.3. Extensão dos enunciados

Como já referimos num momento anterior, tivemos em consideração a extensão dos enunciados com base numa escala por nós elaborada. Esta escala encontrava-se dividida em três níveis de análise: “Pouco Extenso” – quando as produções escritas têm até 100 palavras, “Extenso”, no caso de se situarem entre as 100 e as 200 palavras e “Muito Extenso”, quando ultrapassam as 200 palavras.

Atividade 1 - Quem sou eu?

Relativamente a esta atividade, contámos com a produções escritas de 10 participantes, que realizaram 13 publicações. Deste total, 1 publicação com 353 palavras foi considerada muito extensa, 8 publicações com um valor médio de 135 palavras foram consideradas extensas e 4 publicações com um valor médio de 61 palavras foram consideradas pouco extensas.

Podemos ver os dados acima apresentados agrupados na seguinte tabela.

Tabela 3 – Sistematização da extensão dos enunciados na primeira atividade

Número de intervenções	Extensão dos enunciados			Número médio de palavras
	Pouco extenso <100 palavras	≥100 e Extenso < 200 palavras	Muito extenso ≥200 palavras	
1			353	353
2		130		135
3		181		
4		101		
5		162		
6		148		
7		104		
8		118		
9		139		
10	59			61
11	37			
12	50			
13	98			

Atividade 2 - A minha querida cidade!

Em relação a esta atividade, contámos com produções escritas de 4 participantes, num total de 4 mensagens publicadas. As 4 publicações foram consideradas muito extensas com um valor médio de 560 palavras.

Podemos ver os dados acima apresentados agrupados na seguinte tabela.

Tabela 4 - Sistematização da extensão dos enunciados na segunda atividade

Número de intervenções	Extensão dos enunciados			Número médio de palavras
	Pouco extenso <100 palavras	≥ 100 e Extenso < 200 palavras	Muito extenso ≥ 200 palavras	
1			484	560
2			632	
3			428	
4			694	

Atividade 3 – O livro da minha vida

Relativamente a esta atividade, contámos com produções escritas de 7 participantes, num total de 14 mensagens publicadas. Deste total, 2 publicações com um valor médio de 275 palavras foram consideradas muito extensas, 5 publicações com um valor médio de 157 palavras foram consideradas extensas e 7 publicações com um valor médio de 32 palavras foram consideradas pouco extensas.

Podemos ver os dados acima apresentados agrupados na seguinte tabela.

Tabela 5 - Sistematização da extensão dos enunciados na terceira atividade

Número de intervenções	Extensão dos enunciados			Número médio de palavras
	Pouco extenso <100 palavras	Extenso \geq <200 palavras 100 e	Muito extenso ≥ 200 palavras	
1			282	275
2			268	
3		183		157
4		168		
5		111		
6		182		
7		140		
8	7			32
9	43			

10	41			
11	36			
12	59			
13	13			
14	27			

Atividade 4 – Cozinha com amor

No que diz respeito a esta atividade, contámos com produção escrita de 5 participantes, num total de 9 mensagens publicadas. Deste total, 3 publicações com um valor médio de 138 palavras foram consideradas extensas e 6 publicações com um valor médio de 60 palavras foram consideradas pouco extensas.

Podemos ver os dados acima apresentados agrupados na seguinte tabela.

Tabela 6 - Sistematização da extensão dos enunciados na quarta atividade

Número de intervenções	Extensão dos enunciados			Número médio de palavras
	<100 palavras Pouco extenso	Extenso ≥ 100 e <200 palavras	≥200 palavras Muito extenso	
1		146		
2		116		138
3		152		
4	61			
5	66			
6	29			60
7	62			
8	44			
9	96			

Atividade 5 – “Coimbra tem mais encanto na hora da despedida”

Finalmente, na última atividade contámos com a produção escrita de 4 participantes, num total de 4 mensagens publicadas. Deste total, 2 publicações com um valor médio de 152 palavras foram consideradas extensas e 2 publicações com um valor médio de 63 palavras foram consideradas pouco extensas.

Podemos ver os dados acima apresentados agrupados na seguinte tabela.

Tabela 7 - Sistematização da extensão dos enunciados na quinta atividade

Número de intervenções	Extensão em palavras			Número médio de palavras
	Pouco extenso <100 palavras	≥ 100 e Extenso < 200 palavras	Muito extenso ≥ 200 palavras	
1		135		152
2		168		
3	46			63
4	79			

Análise geral

De uma forma geral, observamos que predominam as produções escritas pouco extensas e extensas existindo, pontualmente, a necessidade de produzir enunciados mais longos como verificámos ser o caso da atividade 2.

Estes dados estão contidos no gráfico que a seguir apresentamos, que nos mostra semanalmente, em percentagem e número absoluto, a quantidade de enunciados produzidos, segundo a escala que temos vindo a considerar:

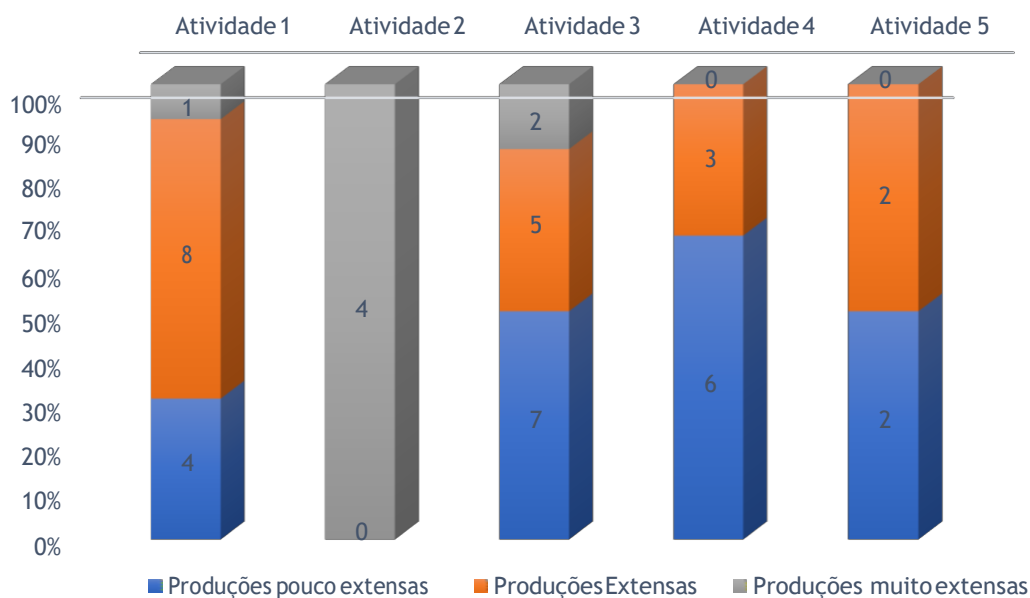


Gráfico 3 – Quantidade de enunciados produzidos segundo a escala que anteriormente definimos em percentagem e número absoluto.

No que diz respeito à média de palavras produzidas em cada uma das atividades, e como nos é possível observar a partir do gráfico abaixo apresentado, verificamos que se manteve uma certa estabilidade nos resultados, com valores médios constantes nos níveis de análise relativos às produções pouco extensas e extensas. A exceção ocorre ao nível das produções muito extensas, em que assistimos a uma subida significativa na segunda semana de atividade e, posteriormente, a uma descida abrupta nas atividades seguintes.

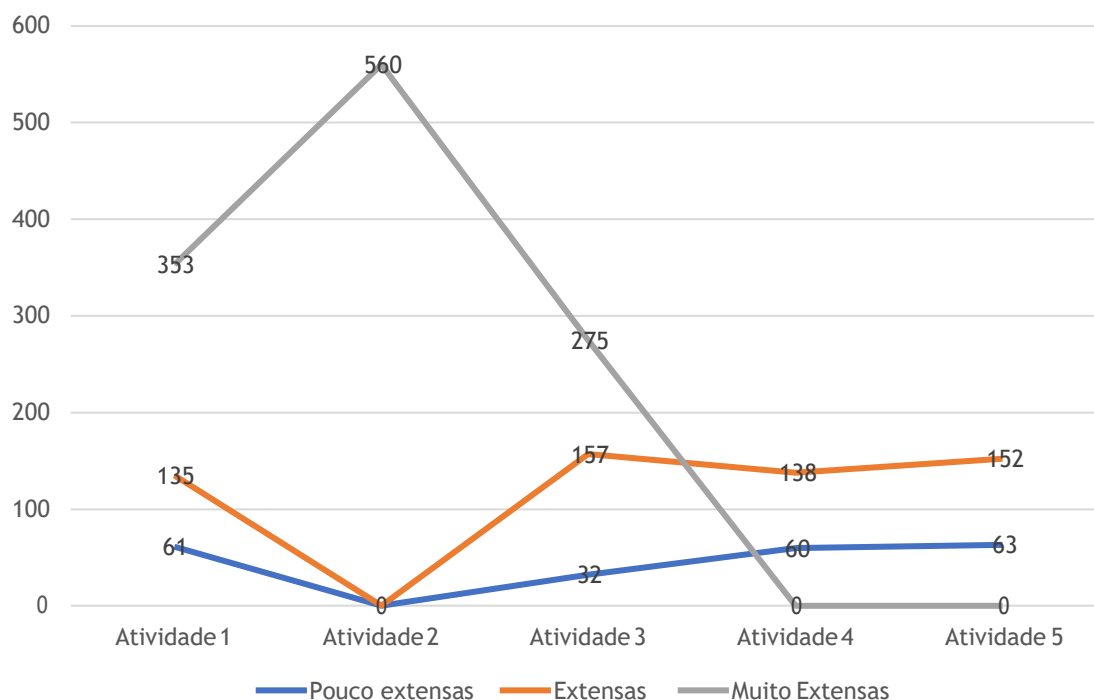


Gráfico 4 – Número médio de palavras produzido em cada um dos níveis de análise.

3.3.1.4. Registo de língua e formas de tratamento adotadas

O nível de língua que verificámos existir nas produções realizadas no decorrer do projeto é corrente, com recurso a termos e expressões vulgarmente utilizadas de acordo com a norma padrão.

Os textos apresentam produções simples, com ideias claras, muitas vezes formuladas com base em mecanismos de coordenação.

Destacamos, ainda, a presença de conectores discursivos usados maioritariamente com a função de adição e enumeração de ideias.

Em situações de interação, os intervenientes utilizaram em todos os casos a 1ª e 2ª pessoas do singular, mantendo o registo informal. Deste modo, o contacto interpares espelha o ambiente descontraído que caracteriza este espaço, potenciando-se a partilha de experiências e o estreitamento de relações.

Como forma de exemplificar o que acabámos de referir apresentamos alguns casos de momentos de interação (pergunta/resposta) entre participantes, que representam a informalidade da comunicação.

Exemplo 1:



Re: O livro da minha vida é...

por **Inês Santos** - Domingo, 11 Março 2018, 16:44

Oiá!!!

Deixo-vos a minha opinião sobre uma saga, que em tempos, gostei muito: **Harry Potter**. Comprei os livros assim que saíram. Vi os filmes assim que estrearam. Por ser diferente de tudo o que existia na altura, pelo seu mistério, por nos transportar para um mundo mágico e de fantasia. E vocês? Também gostam ou preferem outras coisas?

Contem-nos!! 😊 😊



Hiperligação direta Mostrar mensagem ascendente Editar Apagar Responder

Re: O livro da minha vida é....

por [nome] - Quinta, 22 Março 2018, 21:37

Olá, Inês.

Adoro o Harry Potter. São os livros da minha infância. ;)

Hiperligação direta

Mostrar mensagem ascendente

Editar

Apagar

Responder



Re: O livro da minha vida é....

por [nome] - Domingo, 11 Março 2018, 17:15

Nunca li mas vi todos os filmes 😊

Hiperligação direta

Mostrar mensagem ascendente

Editar

Apagar

Responder

[nome] - Segunda, 12 Março 2018, 12:58

Olá Ines,

eu adorei a saga de Harry Potter também!

Como ti, comprei todos os livros e vi os filmes assim que saíam. Agora eu estou veendo os filmes outra vez, em ingles (na Italia temos sempre filmes dobrados).

O primo livro saiu quando eu tinha mais o meno onze anos, a mesma idade do Harry, então eu cresci com ele, com a Hermione e o Ron e todas as personagens da saga. Eu coloco cada livro numa fase da minha adolescencia e por isso sinto muita simpatia por Harry Potter.

Além disso, eu sempre fico surpreendida pela fantasia da J.K. Rowling e pela atenção dela aos particulares desse mundo magico.

Hiperligação direta

Mostrar mensagem ascendente


Editar

Apagar

Responder

Ilustração 11 – Exemplo de um caso em que podemos observar o registo de língua e as formas de tratamento utilizados pelos participantes (retirado da plataforma moodle)

Exemplo 2:




Re: COZINHA com amor

por - Domingo, 25 Março 2018, 08:37

É verdade que o azeite de Gallo é muito popular, lembro-me que quase em todas restaurantes era possível prova-lo.

Marta também usas muito do azeite na tua cozinha? Um dos meus amigos disse me que não há prato português sem azeite e alho. Concordas?

[Hiperligação direta](#) [Mostrar mensagem ascendente](#) [Editar](#) [Apagar](#) [Responder](#)



Re: COZINHA com amor

por · Segunda, 26 Março 2018, 19:35

Olá Magda! 😊

Sim, costumo substituir qualquer gordura, como margarina ou óleo, pelo azeite. Quando cozinho coloco praticamente em tudo: arroz, carnes, peixes. É um condimento que dá para quase tudo na cozinha portuguesa. Talvez não se use nos doces (ou pelo menos não conheço nenhum que leve azeite).

O teu amigo está certo: azeite e alho resultam muito bem juntos ;)

[Hiperligação direta](#) [Mostrar mensagem ascendente](#) [Editar](#) [Apagar](#) [Responder](#)

Ilustração 12 - Exemplo de um caso em que podemos observar o registo de língua e as formas de tratamento utilizados pelos participantes (retirado da plataforma *moodle*)

3.3.1.5. Momentos de interação

Analisadas todas as produções realizadas pelos participantes, observámos que nem sempre ocorreram situações de interação.

Retomando os dados que anteriormente apresentámos relativamente ao número de participantes que realizaram as atividades propostas em cada semana, observamos que na primeira atividade houve dez participantes, na segunda atividade apenas quatro participantes, na terceira atividade sete participantes, na quarta atividade cinco participantes e na quinta atividade quatro participantes.

Tabela 8 – Número de participantes em cada atividade

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4	Atividade 5
Número de participantes que realizaram as atividades	10	4	7	5	4

Se a estes dados, associarmos o número de publicações constatamos que, por vezes, este número ultrapassa o número de participantes. Isto significa que a mesma pessoa faz mais do que uma publicação relativamente à mesma atividade. Este facto pode justificar-se, essencialmente, pela necessidade de fazer duas intervenções para concluir algumas atividades, porque o participante decide acrescentar algo à sua primeira produção e faz uma nova publicação no fórum ou porque o participante é questionado por um outro membro do projeto e faz uma publicação com a resposta à questão colocada.

Desta forma temos os seguintes dados:

Tabela 9 – Relação entre o número de participantes em cada atividade e o número de publicações em cada atividade.


Situações de interação

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4	Atividade 5
Número de participantes que realizaram as atividades	10	4	7	5	4
Número de publicações	13	4	15	9	4

em cada atividade					
Situações de interação	3	0	8	4	0

Observamos, então, que existiram situações de interação em três das cinco atividades propostas.

Estas situações ocorrem, maioritariamente, quando se verificam semelhanças entre dois membros do projeto que permitem partilhar e recordar experiências vividas, como é o caso da visita ao mesmo local, da passagem pelos mesmos caminhos, do gosto pelos mesmos pratos, como podemos ver nos exemplos a seguir apresentados.



Re: Quem sou eu?

por Magda Sieracka - Domingo, 11 Março 2018, 18:01

Uma das minhas viagens trouxe-me a fabrica e loja do Bordallo Pinheiro em Caldas da Rainha. Esta foto lembrou-me sobre aquele dia. Joanna obrigada pela publicação. Acho que estas peças da cerâmica são mesmo as artes. Infelizmente não tenho nenhuma peça na minha casa :- se tivesse comprado alguma coisa não faria a mala para voltar para Polónia ;)

Hiperligação direta
Mostrar mensagem ascendente
Editar
Apagar
Responder



Re: Quem sou eu?

por - Domingo, 11 Março 2018, 18:08

Adoro a pasta 😊 depois de ver a tua resposta tenho a vontade de come-la.

Gosto desta publicidade porque é muito simples e mostra a diversidade das pessoas. Todas as carinhas são diferentes como os membros deste grupo 😊

Hiperligação direta
Mostrar mensagem ascendente
Editar
Apagar
Responder

Re: COZINHA com amor

por Segunda, 26 Março 2018, 19:52

Olá,

Também gosto muito de especiarias ;)!!! A minha favorita é a canela, utiliza-se em muitos bolos e nos arroz doce.

Esse "kogel-mogel" deixou-me com água na boca!

Hiperligação direta

Mostrar mensagem ascendente

Editar

Apagar

Responder

Ilustração 13 – Exemplos de situações de interação retirados da plataforma moodle

Conclusões

O propósito deste trabalho foi criar um espaço de partilha intercultural destinado a aprendentes em período pós-mobilidade, com capital cultural resultante do período de imersão. Dadas as condições específicas do público alvo, o espaço teria de funcionar em modo a distância (*online*). Com esta experiência, pretendíamos criar condições para a consolidação e desenvolvimento de dinâmicas interculturais interpares, promovendo ainda a continuidade no uso da língua portuguesa. A observação do funcionamento do espaço e dos comportamentos dos aprendentes permitir-nos-ia, ao mesmo tempo, a observação crítica dessas mesmas dinâmicas.

De acordo com leituras que fizemos de obras de referência sobre o ensino a distância, partimos para o projeto com a consciência de que enfrentaríamos muitas dificuldades e resistências, relacionadas com a taxa de desistências que tem sido observada nestes contextos e que se deve a múltiplos fatores endógenos e exógenos do curso. Um dos aspetos a considerar neste quadro é a crescente e diversificada oferta de cursos a distância, a sua natureza habitualmente mais informal e livre de qualquer tipo de custo, para os alunos leva a uma falta de compromisso que se traduz em elevados índices de desistência. No entanto, queríamos desenvolver o nosso projeto, construir atividades e obter, nós mesmos, dados capazes de comprovar ou, pelo contrário, refutar estes pressupostos teóricos.

Ressalvamos, em primeiro lugar, algo que para nós se mostrou de grande valor: a possibilidade de implementar este projeto na plataforma *moodle* do UC_D contando com o apoio de toda a equipa, que sempre se mostrou disponível em colaborar connosco. Os dados que nos foi possível recolher mostraram-se de grande interesse para que pudéssemos tirar conclusões em relação a este trabalho.

Em relação aos nossos objetivos gerais, conseguimos, de facto, prolongar o contacto dos participantes com a língua portuguesa através de atividades que possibilitam a observação e o desenvolvimento de dinâmicas interculturais.

Relativamente à aceitação deste tipo de prática, concluímos, que de facto, o interesse inicial dos alunos vai sendo cada vez menor, sendo que de um total de 20 interessados apenas 11 efetuaram a sua inscrição na plataforma *moodle* com os dados previamente fornecidos. Verificámos que esta tendência se manteve no decorrer de todo o projeto com um número de entradas e atividades realizadas pelos participantes substancialmente mais elevado nos primeiros dias de curso.

É-nos, também, possível concluir que o número de entradas realizadas por cada estudante é largamente maior do que o número de produções por si realizadas. Mais adiantamos que em alguns casos, os estudantes entraram de forma recorrente na plataforma onde decorria o curso sem realizarem qualquer tipo de intervenção nas atividades propostas. Acreditamos que estes dados podem indiciar, algum tipo de reserva por parte dos participantes em expor questões da sua vida pessoal, acrescentando-se a dificuldade de essas produções ocorrerem numa língua que não dominam perfeitamente.

Salientamos o interesse de alguns alunos (6) que, voluntariamente, se mostraram colaborantes ao longo de todo o projeto proporcionando momentos de partilha e de discussão de ideias interpares em três das cinco atividades propostas. Verificámos que, apesar de o débito de informação pessoal se mostrar mais espontâneo, foi possível encontrar situações de comunicação e convívio entre elementos do grupo num registo de língua informal, corrente e cordial.

De forma geral, concluímos que os alunos que chegaram à interação se mostraram muito interessados nas ideias transmitidas pelos restantes participantes manifestando atitudes de profundo respeito pelas diferenças evidenciadas ao longo dos atos comunicativos.

Verificámos que as categorias de análise que melhor nos permitem observar essas mesmas dinâmicas são o registo de língua e formas de tratamento adotados, que nos mostram o uso de formas informais, perfeitamente aceitáveis na norma padrão, bem como momentos de interação que nos permitem observar as competências comunicativas e interculturais de alguns participantes.

1.1.Limitações e potencialidades do projeto

Como tivemos oportunidade de enunciar, o nosso trabalho apresentou alguns resultados que limitam o sucesso resultante da sua aplicabilidade, comprovando os pressupostos teóricos de alguns autores que identificámos anteriormente, na medida em que não obtivemos o número de participações que gostaríamos.

Frisamos, no entanto, que a elaboração deste projeto nos permitiu dar visibilidade a um tema, que nos parece pouco explorado, chamando a atenção para a importância do desenvolvimento da competência intercultural e do tratamento de questões interculturais tanto em manuais como no decorrer das aulas de PLE.

Acreditamos que o avançar dos tempos permitirá uma mudança de paradigma, consciencializando-se os alunos que devem possuir a responsabilidade, a autodisciplina e a motivação necessárias para participar neste tipo de projeto, explorando, investigando e colaborando em todo o processo de ensino/aprendizagem, como ocorreu já com alguns dos participantes neste curso.

Associada a esta ideia, salientamos a importância da inclusão de alguns projetos deste tipo, online e com uma forte componente de partilha de ideias, no ensino presencial a fim de sensibilizar os alunos para estas novas práticas de ensino, familiarizando-os com as novidades que acarretam.

Referências Bibliográficas

- Alves, M. L. N. (2008) Caminhos e entraves para o sucesso de fóruns digitais pedagógicos. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.
- Bizarro, R. (2012) *Língua e cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10953.pdf>)
- Bizarro, R.; Braga, F. (2004) *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras*, Universidade do Porto. (<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo6821.pdf>)
- Brown, D. (2001) *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Longman, cap. 2.
- Brown, H. D. (1994) *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: San Francisco State University
- Coelho, M. L. (2002) *A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de ensino a distância via internet*. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Conselho da Europa (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições Asa.
- Corder, S. P. (1993). "A Role for the mother tongue". In: S. Gass. & L. Selinker, *Language Transfer in Language Learning*, Philadelphia: John Benjamins Publishing, p. 18-30.
- Coutinho, J. (2013) *M-learning: ambiente de aprendizagem com interface adaptativo*. Universidade de Lisboa. (http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10276/1/ulfpie046301_tm.pdf)
- Dias, P.; Caeiro, D.; Aires, L.; Moreira, D.; Goulão, F.; Henriques, S.; Moreira, A.; Nunes, C. (2015) *Educação a distância. E-learning no Ensino Superior*. Universidade Aberta. (<https://www2.uab.pt/producao/eBooksArea/OQEDeL.pdf>)
- Ellis, R. (2000) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University.

Fidalgo, A. (1996) *O consumo de informação. Interesse e curiosidade*. Universidade da Beira Interior. (<http://www.bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-antonio-interesse-curiosidade-informacao.pdf>)

Flores, C. (2013) *Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística*. Universidade do Minho.

Freire, F.; Silva, A. (2013) *Fóruns de discussão em contextos de ensino a distância: Quando “discutir” é discutir?* Universidade Estadual de Campinas.

Gardner, R. (1985) *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. Sage Publications, Ltd.

Geertz, C. (1989) *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.

Gomes, M. (2003). *Gerações de Inovação no Ensino a Distância*. Revista Portuguesa de Educação, p.137-156.

Gomes, M. (2005). *E-learning: reflexões em torno do conceito*. In P. Dias e V. de Freitas (Orgs.). Universidade do Minho.

Junior, J. A. (2013) *Competência cultural e competência linguística na formação de tradutores e interpretes: dois contextos distintos?* Tradução em Revista 14.

Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leiria, I. (1999) *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. (<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>)

Leite, M. (2006) *O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdos pedagógicos*. Laboratório de Educação a Distância – UNIFESP. (http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/ava/textomoodlevirtual.pdf)

Loyolla, W.; Prates, M. (1999) *Educação à Distância Mediada por Computador (EDMC): Projeto Pedagógico para Cursos Pós-Graduação*, Revista da Educação, p. 44-51.

Malinowski, B. (2009) *Uma teoria científica da cultura*. Edições 70.

- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF
- Martinho, M. (2011) *Mediação Cultural – alguns dos seus agentes*. ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa. (https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/3514/4/MTDM_TeseDR_10Maio2011.pdf)
- Olinto, H.; Schollammer, E. (2008) *Literatura e cultura*. Rio de Janeiro: Ed. da PUC-Rio.
- Pires, P. (2009) *Uso de uma plataforma LMS num curso profissional de informática*. Universidade de Lisboa. (http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5952/1/ULFC095683_tm_Paulo_Pires.pdf)
- Richards J.; Rodgers, T. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Richards, J. (2002) Theories of teaching in language teaching. In Richards, J. e W. Renandya *Methodologies in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: CUP.
- Rivers, W. M. (1964) *Psicologia e ensino de línguas*. Cultrix. São Paulo
- Rodrigues, S. (2007) *Avaliação em E-/B-learning*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. (<http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/138/2/TME%20362.pdf>)
- Selinker, L. (1972) *Interlanguage. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, p. 209-231.
- Vieira, Maria C. (2012) *Dissertação estudos das estratégias de e-moderação do curso de violência e gestão de conflitos na escola*. Universidade de Lisboa.
- Xenos, M.; Pierrakeas, C.; Pintelas, P. (2006) *A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. Computers & Education*, v. 39, n. 4, p. 361-377. Revista RAE electron.

Webgrafia

<http://teitok.iltec.pt/peap12/> 21/05/2018

<http://elengua.usal.es> 11/07/2018

<https://www.uc.pt/fluc/rcpl2/> 11/07/2018

<http://jonahberger.com/wp-content/uploads/2013/02/ViralityB.pdf> 12/07/2018 03/09/2018

<https://www.uc.pt/candidatos-internacionais/estudar-viver-coimbra/universidade> 03/09/2018

http://www.uc.pt/driic/mobilidade/out/programas_mobilidade/index 03/09/2018

ANEXOS

Questionário de análise de necessidades

Praticando Português

Este questionário tem como objetivo apurar o interesse da comunidade estudantil perante novas abordagens no ensino/aprendizagem de PLE.

1. Qual a sua língua materna?

2. Está a aprender português:

Em contexto formal de sala de aula

Apenas com colegas e amigos em contexto informal

3. Qual o seu nível de proficiência?

A1 (1º Nível Elementar)

A2 (2º Nível Elementar)

B1 (1º Nível Intermédio)

B2 (2º Nível Intermédio)

C1 (1º Nível Avançado)

C2 (2º Nível Avançado)

4. Terminado o período de mobilidade em Portugal, e depois de regressar ao seu país de origem, gostaria de ter oportunidade de participar num espaço a distância (online) onde poderia dar continuidade ao seu contacto com a língua portuguesa (consolidando conhecimentos)?

Sim

Não

5. Acharia importante que fosse um espaço de interação com outros estudantes?

Sim, só com alunos nativos

Sim, com alunos nativos e também com estudantes Erasmus

6. Gostaria que esse espaço fosse dedicado à partilha cultural?

Sim. gostaria de falar sobre aspetos da cultura portuguesa

Sim, gostaria de falar sobre a minha própria cultura

Sim, gostaria de falar das diferentes culturas dos participantes

Não

7. Sobre que temas gostaria de falar?

Hábitos alimentares

Família

Literatura

Desporto

Folclore

Jogos tradicionais

Provérbios e ditados populares

Superstições

Tempos livres

Horários (organização do dia-a-dia)

7.1 Para além destes temas, refira outros (mínimo três).

8. Que importância dá a estas questões na aprendizagem de uma língua?

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito importante

9. Que vantagens vê nesta experiência?

Ligações profissionais

Ligações pessoais

Outras

10. Como gostaria que fosse a comunicação:

Oral

Escrita

Ambas

11. Com que regularidade gostaria de participar?

Uma vez por semana

Duas vezes por semana

Quinzenalmente

12. Acha que este espaço de partilha devia estar disponível:

1 mês

2 meses

13. Se fosse criada uma experiência piloto desta natureza estaria interessado em participar?

Sim

Não

13.1 Se respondeu sim à questão anterior, indique-nos o seu contacto de e-mail.

SUBMIT

Fichas de análise de perfil sociolinguístico

Participantes Estrangeiros

Nome:	
Sexo:	
Idade:	
País de origem:	
Região:	
Língua(s) Materna(s):	
Conheces outras línguas? Quais?	
Se respondeste sim às questões anteriores, indica o(s) nível(-is) de proficiência.	
Em que países viveste? Durante quanto tempo? (colocar o número de meses):	
Aprendeste Português através de ensino formal em sala de aula?	
Se sim, indica com x o número de horas de formação em português através de ensino formal:	menos de 60h ____ 60h (\pm 1 semestre) ____ entre 60h e 120h ____ entre 120h e 180h ____ entre 180h e 240h ____ mais de 240h ____

Estas horas foram obtidas em Portugal e/ou num outro país? Se noutro país, refere qual(-is) e respetivo número de horas de formação.	
Enquanto estiveste em Portugal, contactaste e conviveste com falantes nativos de português?	

Participantes Nativos

Nome:	
Idade:	
Sexo:	
Curso:	
Nacionalidade:	
Língua (s) Materna (s):	
Língua(s) Materna(s) dos pais:	
Língua usada em contexto familiar:	
Região de onde és natural:	
Residência fora do período de aulas (distrito):	

Línguas estrangeiras que conheces:	
Países em que já viveste. Durante quanto tempo? (colocar o número de meses)	
Enquanto estudaste em Coimbra, contactaste e conviveste com estudantes provenientes de outros países, em regime de mobilidade?	